



## 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

몽골인 학습자를 위한  
한국어 조사 교육 연구  
-‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 중심으로-

2017년 8월

서울대학교 대학원  
국어교육과 한국어교육전공  
U. Bolor-Erdene



몽골인 학습자를 위한  
한국어 조사 교육 연구  
-‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 중심으로-

지도교수 구 본 관






이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함.

2017년 4월

서울대학교 대학원  
국어교육과 한국어교육전공  
별 러 러

별러러의 교육학 박사학위 논문을 인준함.

2017년 6월

위원장	민 현 식	
부위원장	김 호 정	
위원	이 흥 식	
위원	강 남 우	
위원	구 본 관	



## 국문초록

본고는 몽골인 학습자의 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 사용 오류 양상을 통사·화용의 전반적인 측면에서 검토함으로써 오류 양상 및 원인을 살펴보고 이에 따른 효과적인 조사 교육 방안을 구축하는 것을 목적으로 하였다.

한국어와 몽골어는 알타이어계에 속하는 교착어로서 문법적으로 유사한 점을 많이 지니고 있어 몽골인 학습자들은 타 언어권 학습자들에 비해 한국어 학습 속도가 빠르고, 문법 오류의 수도 적은 편이다. 그러나 학습자들은 한국어 조사 사용 시 잦은 오류를 범하는 양상을 보이는데 이는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용에서 더욱 두드러지게 나타난다.

‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’은 한국어 학습의 초급단계에서부터 제시되는 가장 기본적인 문법 요소이지만 격조사적인 성격과 보조사적인 성격을 동시에 지닌 복잡한 문법 항목으로 외국인 학습자들이 학습하는 데에 어려움이 따른다. 실제 의사소통에서 ‘이/가’와 ‘을/를’은 체언뿐만 아니라 부사어, 보조적 연결 어미, 보조사 등의 다양한 구성 뒤에 실현되어 화용적 기능을 나타내고, ‘은/는’도 담화·맥락에 따라 대조 및 주제, 강조, 구정보의 의미 기능을 하는데 이러한 내용은 몽골 내 한국어교육에서 거의 다루어지지 않고 있다.

또한 현재 몽골 내 한국어교육에서 사용하는 학습 교재에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 제시 순서 및 설명은 외국인을 위한 문법교육의 위계화 기준 즉, 난이도 및 사용빈도, 학습자의 특성 등 다양한 기준에 부합하지 못한 것이 대부분이다. 교육 내용 또한 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 격 표시 기능 및 접속사로의 분류에만 집중되어 있어 실제 의사소통에서 모어 화자들이 많이 사용하는 화용적 기능에 대한 학습은 충분히 이루어지지 않고 있다. 즉, 현재 몽골인 학습자의 문법 지식 향상과 동시에 의사소통 능력 신장을 위해 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 기존의 형태·통사적 측면에서의 교육을 넘어 담화 맥락을 고려한 화용 층위에서의 교육이 요구

되는 시점이라 할 수 있다. 이에 본고는 몽골인 학습자의 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 사용 오류 양상을 통사·화용의 전반적인 측면에서 검토함으로써 오류 양상 및 원인을 살펴보고, 이에 따른 교육적 처치로 형태 초점에 따른 통사 기능 교육 방법과 담화 맥락에 따른 화용 기능 교육 방법을 제시하기 위하여 다음과 같이 논의를 전개하였다.

먼저 본고의 연구 목적을 설정하고, 선행 연구 및 연구 대상, 연구 방법을 기술하였다.

다음으로 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 조사 교육 연구를 위한 이론적 전제로서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 개념 및 통사·화용 층위에서의 기능 분류를 몽골어의 해당 문법 형태와 비교하여 그 차이점과 유사점을 밝혔다. 그리고 몽골의 주요 4개 대학의 한국어교육 커리큘럼 및 현재 사용하고 있는 한국어 교재 6종의 분석을 통해 문법 교육의 문제점을 조사를 중심으로 검토하였다.

또한 몽골인 학습자의 조사 사용 양상을 알아보기 위해 170명의 학습자를 대상으로 조사 항목에 대한 문법성 판단 테스트를 실시하여 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 오류 양상 및 원인을 알아보았다. 더욱 심도 있는 분석을 위하여 모어 화자와 몽골인 학습자가 작성한 총 16,591어절의 작문 자료를 대상으로 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 빈도 및 오류 양상을 분석한 후 몽골인 학습자 22명을 대상으로 심층 면접을 진행하여 몽골 내 한국어교육에서의 조사 교육의 문제점과 통사·화용 층위에서의 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 기능에 대한 학습자의 이해도 및 지식 정도를 확인하였다.

다음으로 조사 사용 오류 양상의 분석 결과를 토대로 몽골인 학습자의 조사 사용 능력 신장을 위해 한국어 조사의 다양한 기능 즉, 통사적 기능과 화용적 기능을 함께 배울 수 있는 교육 내용의 위계화를 설정하고, 이에 따른 교육 방법을 구축하였다.

본 연구는 한국어의 대표적인 구조격 조사 ‘이/가’, ‘을/를’과 보조사 ‘은/는’의 통사·화용 기능에 초점을 맞추어 몽골인 학습자와 모어 화자의 실제 사용 양상을 바탕으로 오류 양상 및 원인을 분석하고, 이에 적합한 교

육 내용 및 방법을 구축하였다는 점에서 의의가 있다.

주요어: 몽골인 학습자, 한국어교육, 조사 교육, 격조사, 보조사, 통사적  
기능, 화용적 기능

학 번: 2009-31301





# 목 차

I. 서론 .....	1
1. 연구의 목적 및 필요성 .....	1
2. 선행 연구 검토 .....	6
2.1. 국어학에서의 선행 연구 .....	7
2.2. 한국어교육에서의 선행 연구 .....	9
2.3. 대조언어학에서의 선행 연구 .....	11
3. 연구 대상 및 방법 .....	16
II. 한국어 조사 교육 논의를 위한 전제 .....	20
1. 한국어·몽골어의 조사 체계 및 기능 비교 .....	20
1.1. 한국어·몽골어의 조사 체계 비교 .....	20
1.2. 한국어·몽골어의 조사 기능 비교 .....	24
2. 몽골 대학에서의 한국어교육의 문제점 .....	28
2.1. 대학별 교육과정의 문제점 .....	28
2.2. 국내 출판 교재와 현지 출판 교재의 문제점 .....	39
3. 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 기능 분류 .....	47
3.1. ‘이/가’의 기능 분류 .....	48
3.1.1. 통사 층위의 격 표지 기능 .....	50
3.1.2. 화용 층위의 의미 기능 .....	51
1) 지정 의미 .....	52
2) 강조 의미 .....	54
3) 신정보와 배타성 의미 .....	56
4) ‘이/가’의 생략 .....	58

3.2. ‘은/는’의 기능 분류 .....	62
3.2.1. 통사 층위의 유사 격 표지 기능 .....	64
3.2.2. 화용 층위의 의미 기능 .....	66
1) 대조 및 주제 의미 .....	67
2) 강조 의미 .....	71
3) 구정보 의미 .....	73
3.3. ‘을/를’의 기능 분류 .....	75
3.3.1. 통사 층위의 격 표지 기능 .....	77
3.3.2. 화용 층위의 의미 기능 .....	78
1) 강조 의미 .....	79
2) 문제성 제시 의미 .....	82
3) ‘을/를’의 생략 .....	86
III. 몽골인 학습자의 조사 사용 양상 분석 .....	91
1. 몽골인 학습자의 조사 사용에 관한 설문 조사의 설계 .....	91
1.1. 설문 조사의 설계 및 절차 .....	91
1.2. 기초 설문 및 한국어 인식 조사 .....	96
2. 몽골인 학습자의 조사 사용 오류 양상 .....	102
2.1. 몽골인 학습자의 문법성 판단 테스트 분석 .....	102
2.1.1. 통사 층위의 오류 분석 .....	103
1) 대치 오류 .....	106
2) 생략 오류 .....	107
2.1.2. 화용 층위의 오류 분석 .....	115
1) 지정 의미의 오류 .....	116
2) 강조 의미의 오류 .....	117

3) 대조 및 주제 의미의 오류 .....	118
4) 문제성 제시 의미의 오류 .....	119
2.2. 몽골인 학습자와 모어 화자의 작문 자료 분석 .....	131
2.2.1. 통사 층위의 오류 분석 .....	133
1) 대치 오류 .....	134
2) 생략 오류 .....	140
3) 첨가 오류 .....	141
2.2.2. 화용 층위의 오류 분석 .....	143
1) 지정 의미의 오류 .....	149
2) 강조 의미의 오류 .....	150
3) 대조 및 주제 의미의 오류 .....	152
2.3. 몽골인 학습자의 조사 사용에 대한 심층 면접 .....	155
2.3.1. 심층 면접의 절차 및 설계 .....	155
2.3.2. 심층 면접의 결과 및 분석 .....	159
1) 통사 층위의 격 표지 기능에 대한 면접 .....	159
2) 화용 층위의 의미 기능에 대한 면접 .....	161
2.4. 조사 사용 원인에 따른 오류 분석 .....	164
2.4.1. 언어 간 전이 오류 양상 .....	164
2.4.2. 언어 내 전이 오류 양상 .....	167
2.4.3. 교육과정에 따른 오류 양상 .....	170
3. 소결론 .....	172
IV. 한국어 조사 교육을 위한 교수 학습 방안 .....	174
1. 한국어 조사 교육의 목표 .....	174
2. 한국어 조사 교육의 내용 .....	175

2.1. 조사 교육 내용의 위계화 .....	175
2.1.1. 교육 내용에 따른 위계화 기준 .....	178
1) 사용 빈도에 따른 위계화 .....	178
2) 학습 난이도에 따른 위계화 .....	181
2.1.2. 학습자 요인에 따른 위계화 기준 .....	182
1) 학습자 특성에 따른 위계화 .....	182
2) 학습자 기대 문법에 따른 위계화 .....	184
2.2. 조사 교육의 내용 .....	188
2.2.1. 통사 층위의 격 표지 기능에 대한 교육 내용 .....	190
2.2.2. 화용 층위의 의미 기능에 대한 교육 내용 .....	193
3. 한국어 조사 교육 방법 .....	196
3.1. ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 교육 방법 .....	201
3.1.1. 형태 초점에 따른 통사 기능 교육 방법 .....	201
3.1.2. 담화 맥락에 따른 화용 기능 교육 방법 .....	208
1) 명시적 접근법을 통한 담화 문법적 요소의 탐구 .....	209
2) 암시적 접근법을 통한 사회 문화적 요소의 탐구 .....	211
3.2. ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 수업 모형 .....	214
3.2.1. 초급 학습자를 위한 수업 절차 .....	215
3.2.2. 중·고급 학습자를 위한 수업 절차 .....	218
V. 결론 .....	222
참고문헌 .....	225
<부록1> 조사 설계의 개요 .....	233
<부록2> 실험 설문지 .....	234
Abstract .....	253

## 표 목차

<표 1> 양 언어의 유사점과 차이점 .....	21
<표 2> 한국어·몽골어의 조사 체계의 비교 .....	23
<표 3> 한국어의 격조사 체계 .....	25
<표 4> 몽골어의 격조사 체계 .....	27
<표 5> 분석 대상 교재 .....	40
<표 6> 초급 교재에서의 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 제시 현황 .....	42
<표 7> 중·고급 교재에서의 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 제시 현황 .....	43
<표 8> 조사 ‘이/가’의 의미 기능 분류 .....	62
<표 9> 조사 ‘은/는’의 의미 기능 분류 .....	75
<표 10> 조사 ‘을/를’의 의미 기능 .....	90
<표 11> ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 오류 분류 .....	95
<표 12> 학교별 학습자 수 .....	97
<표 13> 1~2학년 문항별 응답률 .....	105
<표 14> 3~4학년 문항별 응답률 .....	105
<표 15> 1~2학년 문항별 응답률, 몽골국립대 .....	109
<표 16> 1~2학년 문항별 응답률, 몽골인문대 .....	110
<표 17> 1~2학년 문항별 응답률, 이흐자삭대 .....	111
<표 18> 3~4학년 문항별 응답률, 몽골국립대 .....	112
<표 19> 3~4학년 문항별 응답률, 몽골인문대 .....	113
<표 20> 3~4학년 문항별 응답률, 이흐자삭대 .....	114
<표 21> 3~4학년 문항별 응답률, 국제올란바타르대 .....	114
<표 22> 학교별 평균 정답률, 1~2학년 .....	121
<표 23> 학교별 평균 정답률, 3~4학년 .....	122
<표 24> 문항(8), 문항(18) 응답에 대한 교차분석 .....	123
<표 25> 문항(8), 문항(18) 응답에 대한 교차 분석의 카이제곱 검정 ...	123

<표 26> 문항(1), 문항(5) 응답에 대한 교차 분석 .....	124
<표 27> 문항(1), 문항(5) 응답에 대한 교차 분석의 카이제곱 검정 ...	124
<표 28> 남녀별 학습자의 정답률, 1~2학년 .....	125
<표 29> 남녀별 학습자 정답률의 독립표본 t-검정, 1~2학년 .....	125
<표 30> 남녀별 학습자의 정답률, 3~4학년 .....	126
<표 31> 남녀별 학습자 정답률의 독립표본 t-검정 3~4학년 .....	126
<표 32> 문항(3)에 대한 남녀별 학습자의 정답률 비교, 3~4학년 ....	126
<표 33> 문항(9)에 대한 남녀별 학습자의 정답률 비교, 3~4학년 .....	127
<표 34> 문항(18)에 대한 남녀별 학습자의 정답률 비교, 3~4학년 ..	127
<표 35> 문항(2)에 대한 학교별 정답률의 비교, 3~4학년 .....	128
<표 36> 문항(5)에 대한 학교별 정답률의 비교, 3~4학년 .....	129
<표 37> 문항(11)에 대한 학교별 정답률의 비교, 3~4학년 .....	129
<표 38> 학습 기간과 문항별 정답률에 대한 상관관계 분석, 3~4학년 ..	130
<표 39> 학습 기간에 따른 평균 정답률의 비교, 3~4학년 .....	131
<표 40> 모어 화자와 몽골인 학습자의 조사 사용 빈도 비교 .....	131
<표 41> 통사 층위의 오류 양상, 1~2학년 .....	133
<표 42> 통사 층위의 오류 양상, 3~4학년 .....	136
<표 43> 화용 층위의 오류 비율, 3~4학년 .....	149
<표 44> 슈만(Schuman, 1982)의 면접 구조 .....	157
<표 45> 심층 면접 단계 .....	158
<표 46> 심층 면접 참여자 수 .....	159
<표 47> ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 학습자 인식 조사, 3~4학년 15명 ..	162
<표 48> 문법 교재에서의 조사 항목의 제시 순서 .....	179
<표 49> 초급 학습자를 위한 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 교육 내용 위계화	185
<표 50> 중급 학습자를 위한 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 교육 내용 위계화 ..	186
<표 51> 고급 학습자를 위한 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 교육 내용 위계화 ..	186
<표 52> 초급 단계 학습자를 위한 조사 교육 내용 .....	192
<표 53> 중·고급 단계 학습자를 위한 조사 교육 내용 .....	195

## 그림 목차

<그림 1> ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 문법적 특징 .....	2
<그림 2> 한국어의 품사 분류 체계 .....	22
<그림 3> 몽골어의 품사 분류 체계 .....	22
<그림 4> 분석 단계 .....	93
<그림 5> 학습자의 나이 분포 .....	97
<그림 6> 학습자의 성별 분포 .....	97
<그림 7> 학습 기간 분포 .....	98
<그림 8> 학습 목적 분포 .....	98
<그림 9> 학습 선호도 분포 .....	99
<그림 10> 모국어의 영향 분포 .....	100
<그림 11> 어려운 문법 항목 .....	100
<그림 12> 어려운 조사 항목 .....	100
<그림 13> 어려운 격조사 항목 .....	101
<그림 14> 통사 층위의 오류 비율, 1~2학년 .....	103
<그림 15> 통사 층위의 오류 비율, 3~4학년 .....	104
<그림 16> 화용 층위의 오류 비율, 1~2학년 .....	115
<그림 17> 화용 층위의 오류 비율, 3~4학년 .....	116
<그림 18> 1~2학년 정답률(점수) 분포 .....	120
<그림 19> 3~4학년 정답률(점수) 분포 .....	122
<그림 20> ‘이/가’, ‘은/는’의 격 표지로써의 사용 빈도 비교 .....	132
<그림 21> ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 대치 오류 빈도 .....	134
<그림 22> ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 생략 오류 빈도 .....	140



<그림 23> ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 첨가 오류 빈도 .....	142
<그림 24> 모어 화자와 몽골인 학습자의 ‘이/가’의 사용 빈도 비교 ·	144
<그림 25> 모어 화자와 몽골인 학습자의 ‘은/는’의 사용 빈도 비교 ·	146
<그림 26> 모어 화자와 몽골인 학습자의 ‘을/를’의 사용 빈도 비교 ...	147
<그림 27> 대학별 ‘이/가’의 지정 의미의 오류 비율 .....	149
<그림 28> 대학별 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 강조 의미의 오류 비율 ·	150
<그림 29> 대학별 ‘은/는’의 대조 및 주제 의미의 오류 비율 .....	153
<그림 30> 전체 어절 수 대비 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 오류 비율, 1~2학년	154
<그림 31> 전체 어절 수 대비 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 오류 비율, 3~4학년	155
<그림 32> 3차원적 문법 교육 모형 .....	196
<그림 33> ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 수업 절차 .....	214

# I. 서론

## 1. 연구의 목적 및 필요성

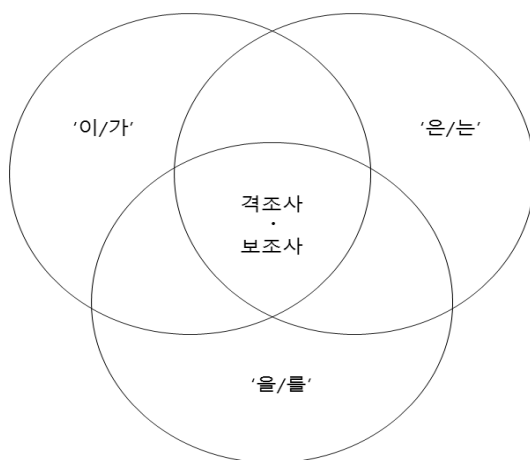
본고의 목적은 몽골인 한국어 학습자의 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 사용 오류 양상을 통사·화용의 전반적인 측면에서 검토함으로써 오류 원인 및 양상을 살펴보고, 효과적인 조사 교육 방안을 제시하는 데에 있다.

조사는 한두 음절의 짧은 형태로 실재적인 의미 없이, 다른 말 앞에 붙어 의존적으로 사용되는 문법 형태소이다. 따라서 사소한 것, 별로 중요하지 않은 것으로 여겨지는 경우가 많다. 하지만 한국어에서 ‘네 아들은 공부는 잘 하잖아?’라고 무심코 던진 말에 ‘공부는이라니? 공부만 잘한다는 말이니?’라는 반응을 보이는 것을 생각하면 조사는 결코 사소한 것이 아닌, 간과할 수 없는 많은 의미와 기능을 지닌 문법 요소라는 것을 알 수 있다. 실제로 이희승은 ‘고양이가 쥐를 보고 뛰어가요’를 ‘고양이가 쥐야 보고 뛰어가요’와 같이 조사와 어미를 법칙에 따라 배치하지 못하면 무슨 생각을 나타냈는지 그 뜻을 알 수 없다고 하여 조사와 어미의 중요성을 강조하였다(고영근·구본관 2008, 재인용).

조사는 전통적으로 문장 성분들 사이의 문법적인 관계를 나타내는 요소로 문장 내에서의 위치와 생략 여부에 따라 그 의미가 달라지는 특성을 지닌다. 따라서 외국인을 위한 한국어교육에서 더욱 체계적이고 정확한 학습이 필요하다. 특히 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’은 한국어 학습의 초급단계에서부터 나타나는 가장 기본적인 문법 요소임에도 불구하고 격조사적인 성격과 보조사적인 성격을 동시에 지니고 있는 매우 특수한 문법 항목이다. 전통적으로 ‘이/가’와 ‘을/를’은 격조사로 격을 나타내고, ‘은/는’은 보조사로 그 나름의 고유한 의미를 더하여 기능에 있어서 차이를 보이고, 분포 면에서도 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’은 체언 뒤에, 보조사 ‘은/는’은 체언뿐만 아니라 부사나 활용형, 심지어 단어 사이에 쓰여 구별된다. 그러나 실제 활용에서는 다음의 <그림 1>과 같이 격조사로 알려져 있는 조

사 ‘이/가’와 ‘을/를’에는 보조사적인 기능이 존재하고, 보조사로 알려진 조사 ‘은/는’에도 많은 부분 격조사와 비슷한 기능이 있다.

<그림 1> ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 문법적 특징



본고에서 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 연구 대상으로 주목하는 까닭은 이들 조사들은 몽골인 학습자의 한국어 숙달도와 상관없이 오류의 빈도가 높을 뿐만 아니라 세 조사 사이의 대치 오류 빈도가 빈번히 일어나기 때문이다. 또한 이 세 조사는 모두 비슷한 시기에 학습되는데 각 기관 및 교재에 따라 학습 순서가 제각각인 것으로 나타났고, 따라서 학습자의 오류를 줄이고 보다 효과적인 학습이 가능하도록 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 교수·학습 방법의 필요성이 제기되었기 때문이다.

한국어와 몽골어는 같은 알타이어계에 속하는 언어로서 유사한 점이 많아 몽골인 학습자들은 한국어를 학습하는 데 있어 타 언어권 학습자들보다 정확성과 숙달 면에서 빠르고, 문법적 오류의 수도 적은 편이다. 그럼에도 불구하고 가장 어려워하고, 높은 오류율을 보이는 문법 항목이 있는데 이는 바로 조사이며, 조사 중에서도 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 오류율이 월등히 높은 편이다. 본고에서 실시한 몽골의 주요 4개 대학의 한국어학과 학생 170명을 대상으로 실시한 한국어 인식 조사<sup>1)</sup>에 의하면 몽골인 학습자들이 가장 어려워하는 문법 항목으로 조사가 39.1%로 가장

높게 나타났으며, 그 중에서 보조사가 47.0%로, 격조사<sup>2)</sup>가 27.4%로 가장 어려운 문법 항목으로 선정되었다. 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’은 가장 기본적이고, 한국어 학습의 초급단계에서부터 자주 나타나는 조사임에도 불구하고 몽골인 학습자들이 학습하는 데에 다음과 같은 어려움이 따른다.

첫째, 한국어와 몽골어의 문법 요소의 차이점으로 인해 학습자들이 어려움을 느끼는 경우가 많다. 한국어 ‘이/가’에 대응되는 문법 형태는 몽골어에서 ‘Ø’로 나타나며, ‘은/는’에 정확히 대응되는 문법요소는 없지만 담화 맥락에 따라 ‘нь’, ‘бол’, ‘л’ 등의 다양한 문법 형태들이 ‘은/는’과 비슷한 양상을 보인다. 한국어의 ‘을/를’에 대응되는 격 표지로는 ‘ьл/ий г/г’가 있지만 서술어의 논항 구조 때문에 통사론적으로 ‘을/를’과 차이를 보이기도 하고, 몽골어의 ‘ьл/ий г/г’에는 격 표지 기능밖에 없어 다양한 의미 기능을 하는 ‘을/를’과 화용적으로 구별된다.

둘째, 몽골인 학습자를 위한 강의용 교재에서 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 제시 순서 및 설명이 각 교육기관마다 다르며, 학습 내용의 대부분도 격 표지 기능 및 접속사로의 분류에만 집중되어 제시되어 있다. 현재 몽골 내 한국어교육에서 이들 조사들에 대한 통사·화용적 측면에서의 교육은 매우 제한적으로 이루어지고 있어 한국어 의사소통 신장을 위한 효과적인 조사 교육이 방안이 요구된다.

셋째, ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’은 담화·맥락적 의존도가 높은 문법 요소로 세심하고 정확한 교육 지도가 필요한 문법 항목인데 몽골 내 교육기관에 종사하는 한국어 문법 교수들 중에 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사·화용적 기능을 정확히 알고 사용하는 데에 부족한 지식을 지닌 교수인력들이 있다.

다음의 예를 살펴보겠다.

- 
- 1) 본고는 몽골인 학습자가 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 시 어떤 오류를 범하는지 알기 위해 문법성 판단테스트를 실시하였으며, 이에 대해 III장에서 기술하기로 한다.
  - 2) 조사 ‘을/를’에 대해서 어려움을 느끼는 학습자들이 21.2%로 가장 높게 나타났고, 부사격 조사 18.2%, 주격조사 10.9%의 순으로 나타났다.

- (1) 가. 낙엽이 바닥을 잔뜩Ø 어질러놓았다.  
 나. 낙엽이 바닥을 잔뜩을 어질러 어질러놓았다.
- (2) 가. 철수가 버섯을 먹어는 보았다.  
 나. 그 사람이 원래간 귀가 좀 어둡다.
- (3) 가. 내가 결혼Ø한다고?  
 나. 내가 결혼을 한다고?
- (4) 가. 철수가 학교에 가지를 않는다.  
 나\*. 철수가 학교에 가지간 않는다.

여기에서 (1가)와 (1나)는 낙엽이 떨어진다는 자연적인 사건을 기술하고 있으며, 이 두 문장 사이에는 부사 뒤에 쓰인 ‘을/를’의 형태적인 차이밖에 없다. 하지만 (1가)는 처음 전하는 장면을 기술하거나 혹은 뉴스의 성격을 가지는 반면에 (1나)는 자연적인 방식에 대해서 문제를 제기하고 있는 뉘앙스를 띤다. 즉, (1가)에서 ‘낙엽’이 떨어지는 일은 자연 현상이고, 바닥을 어질러놓은 현상도 역시 자연스러운 일이라는 뜻을 강하게 가진 반면에 (1나)에서 부사 뒤에 ‘을/를’이 쓰임으로써 낙엽이 바닥을 어질러놓은 일에 대해서 문제 제기를 하고 있는 의미가 강하다.

(2가)는 ‘아/어 보다’ 보조 용언 구성에 ‘은/는’이 쓰인 것으로 ‘먹어’에 초점이 놓였다. 즉, (2가)는 버섯을 ‘먹어보았다’에 초점이 놓여 버섯을 먹어보기는 했으나 맛이 별로였거나 혹은 다시 먹을 생각이 없다는 의미를 지닌다. (2나)는 부사 뒤에 ‘이/가’가 쓰인 것인데 이는 문법적으로 생략이 가능하지만 실현됨으로써 부사를 강조하는 기능을 하였다.

(3가)에서는 조사 ‘을/를’이 생략되었고, (3나)에서는 조사 ‘을/를’이 실현되었는데 이들 사이에는 확연한 의미 차이가 존재한다. (3가)는 ‘내가 결혼하는구나, 축하할 일이네’와 같은 장면 기술성의 의미를 지닌 문장인 반면에 (3나)는 ‘그렇게 독신주의자라고 노래를 불렀던 내가 결혼이라는 것을 한다고?’와 같이 매우 놀라거나 이외의 결과라는 의미를 지닌다. (4가)의 ‘을/를’은 행동주성(agentivity)의 의미로 강조의 뜻을 더하는 반면에 (4나)는 성립되지 않는 문장으로 ‘이/가’는 주격조사로 간주되지 않는다. 다음은 몽골인 학습자들이 흔히 범하는 오류의 예들이다.

(5) 가. 사람에게 도와주는 것은 좋은 일입니다. (몽골국립대~MKS)

나. 그녀에게 믿지 마세요.(몽골인문대~MKS)

다. 나~~Ø~~ 졸업하면 한국에 가고 싶어요.(몽골국립대~MKS)

라. 점심에 밥을 먹어서 저녁에~~Ø~~ 면을 먹고 싶어요.(울란바타르대~MKS)

(5가), (5나)의 ‘돕다’와 ‘믿다’는 몽골어에서 자동사로 취급되는 동사로 목적격 조사를 필요로 하지 않고 ‘에게/한테/에’에 해당하는 ‘тай/той/тэй’와 어울려 쓰인다. 예문(5다)은 구어체에서는 가능하나 문어체에서는 오류로 판정될 수 있는 문장이다. 예문(5라)에서는 ‘저녁에는’과 같이 보조사 ‘은/는’을 썼을 때 문장의 의미가 더욱 자연스럽다.

이처럼 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’은 다양한 통사·화용적 기능을 하는 조사임에도 불구하고 몽골 내 한국어교육기관에서 문법 교육 시 위에서 언급한 바와 같이 매우 제한적으로 교육되고 있는 실정이다. 한국어교육의 궁극적인 목표인 의사소통 능력을 함양하기 위해서 몽골인 학습자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사·화용적 기능을 골고루 학습하고, 담화·맥락에 맞게 올바르게 사용할 수 있어야 한다. 즉, ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 지식은 학습자들에게 일방적으로 전달되는 수준이 아니라 학습자 스스로가 문법 지식을 숙지하여 활용할 수 있고, 수행을 통해 자신의 지식을 재구성하여 변화해 가는 것으로서 습득되어야 한다.

이에 본고는 몽골인 학습자의 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 오류 양상을 중간 언어 차원에서 분석하여 오류 원인과 양상을 살펴보고, 그 처치로 효과적인 교육 방안을 제시하기 위해서 다음과 같이 연구를 전개해 나가고자 한다.

첫째, 몽골의 주요 4개 대학의 한국어교육 커리큘럼 및 현재 사용하고 있는 한국어 교재 6종의 분석을 통해 문법 교육의 문제점을 조사를 중심으로 검토한다.

둘째, 한국어의 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 통사·화용적 기능을 세밀하게 분류하고 그 특징을 몽골어의 해당 문법 형태와 비교하여 차이점과 유사점을 명확히 한다.

셋째, 몽골인 학습자를 위해 설계된 문법성 판단 테스트의 결과 및 모어 화자와 몽골인 학습자가 생산한 총 16,591어절의 작문 자료를 바탕으로 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 빈도 및 오류 양상을 기능 분류에 따라 세밀하게 분석한다.

넷째, 분석한 양상을 바탕으로 몽골인 학습자의 조사 사용 능력 신장을 위한 조사의 다양한 기능 즉, 통사적 기능과 화용적 기능을 함께 배울 수 있는 교육 내용 및 방안을 제시한다.

## 2. 선행 연구 검토

한국어 문법 교육 연구는 기존의 한국어 연구를 바탕으로 문법 교육의 위상을 제고하거나 교수·학습 방법, 평가 등을 모색하는 방향으로 이루어져 왔다. 문법 교육 연구는 텍스트언어학이나 사회언어학 분야의 영향을 받아 그 영역이 보다 확대되었으며, 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 등과의 통합을 시도하여 기능적 관점에서 더욱 확산되고 있다. 근래에는 인지언어학적 관점을 도입하여 기존의 문법 교육의 근간을 전환하고자 하는 연구들이 등장하고 있다.

외국인을 대상으로 한 조사 교육에 대한 구체적인 연구는 주로 오류 분석에 집중되어 연구되었으며 실제 교수 방법이나 내용 구성 원리에 대한 논의는 많이 이루어지지 않는 않았다. 한국어교육에서 조사에 초점을 맞춘 논의들은 대부분 조사 자체의 기능에 대한 논의라기보다는 외국인 학습자들의 조사 습득 순서, 대조 및 오류 분석에 집중되어 연구되었다. 한국어와 몽골어에 대한 연구도 초기에는 양 언어의 계통을 규명하기 위한 연구가 주였다면 최근에는 비교·대조 연구가 많이 논의되어 상대 언어를 교육하고 학습하기 위한 실용적인 목적으로 바뀌고 있다. 하지만 그 내용과 깊이 면에서 미흡한 부분이 많고 교육 방안과 교수·학습 방법과 관련하여 특별히 제시된 것이 없는 상황이다.

학습자를 중심으로 내용과 방법의 타당성을 갖춘 문법 교육을 정립하고, 그 문법을 기반으로 효과적인 교육 방안을 모색하기 위해서 본고는 한국어 조사교육에 대한 선행 연구를 국어학에서의 조사 연구와 한국어교육에

서의 조사 연구, 몽골인 학습자를 위한 조사 연구로 구분하여 살펴보고자 한다.

## 2.1. 국어학에서의 선행 연구

국어 조사에 대한 연구는 일찍이 품사 분류 연구에서 시작되었다. 품사를 분류하면서 조사를 품사로 설정할 수 있을지에 대한 논의가 끊이지 않았다. 조사는 격에 대한 개념 설정과 분류 체계를 논하면서 함께 논의되기도 했으며 이러한 연구들은 주로 조사의 형태론적 관점에서 논의되었다. 생성 문법을 배경으로 한 연구들은 주어중출문 및 이중목적어 혹은 조사의 생략 등과 관련하여 조사의 통사적 기능에 대한 연구로 확장되었다.

국어학에서 보조사는 의미나 기능 측면에서 이른 시기부터 논의되어 왔으며, 고영근(1976)에서는 표별(表別)과 협수(協隨)라는 개념을 사용하여 문맥적, 화용적 관점에서 보조사의 의미를 파악하고자 하였다. 채완(1976)에서는 topic-comment 구조에 의해서, 성광수(1977)에서는 전제, 단언, 함의 등의 개념과 더불어 보조사의 의미를 각각 분석하였다. 양인석(1973)에서는 함축(implication)의 개념을 가져와 화자의 의도와 상황을 고려하여 보조사를 설명하였고, 이는 홍사만(1983)에서 보조사의 의미를 밝히는 데에 기여하였다. 보조사의 화용론적 의미를 규명하기 위해서 김용범(1999)은 ‘한정사’라는 용어를 사용하였고, 최규련(1999)에서는 ‘초점사’라는 용어를 사용하여 설명하였다. 윤재원(1988)은 보조사를 정보 구조와 단언의 유형과 관련지어 살펴보았으며, 언어 외적 맥락 속에서 담화를 생성, 수용하는 과정에서 보조사의 의미에 대한 해석을 구체화하였다. 조향숙(2010)에서는 화자의 의도와 상황 등을 고려하여 나타나는 발화의 층위와 방식을 설명하기 위한 표현들 중 보조사를 다루었다.

국어학에서 격조사의 의미적 기능에 대한 논의는 꾸준히 제기되어 왔는데, 대표적으로 임홍빈(1972)에서는 격 표지 기능을 하는 ‘가1/를1’과 보조사적인 기능을 하는 ‘가2/를2’를 구별하여 기존의 통사적 기능으로만



작용하였던 격조사가 의미적인 기능도 한다는 것을 확인하였다. 이러한 논의는 왕문용(1983), 유동석(1984), 류구상(1989) 등으로 이어져 한국어 조사가 가지고 있는 격 표시 기능 이외의 기능에 대한 논의들이 활발하게 이루어질 수 있는 계기가 되어 조사 ‘이/가’가 격조사가 아니라 보조사라는 입장을 꾸준히 제기하기에 이른다.

의미격과 통사격의 불일치를 해소하기 위해 임홍빈(1972), 신창순(1975), 김영희(1980), 이남순(1985), 성기철(1987), 오충윤(2001) 등에서는 NP1을 주제로 보는 주제설을, Yoon, J. M(1989), 윤종렬(1990)에서는 초점설을 주장하고 있다. 이들 연구들은 ‘NP1-는’과 ‘NP1-이’를 주어가 아닌 성분으로 보면서 이들의 기능이 서로 대조되는 것으로 보는 점에서 공통점이 있다. 임홍빈(1972) 이후의 논의들은 격의 논리로 설명하기 어려운 ‘가’에 대해서 주목하면서 ‘가’를 ‘을’, ‘는’과 같은 주제 첨사로 보았고, 대조적 대립의 의미 기능을 갖는 ‘는’에 비해서 ‘가’는 배타적 대립을 ‘를’은 비대조적 대립을 나타내는 것으로 보았다. 신창순(1975)에서는 ‘선택지정’의 의미 기능을 강하게 갖는 ‘가’는 보조사로 봐야 한다고 하여 주격과 비주격의 ‘가’를 구분하였다. 유동석(1984)은 격의 논리로 해명할 수 없는 ‘가’, ‘를’이 있음을 지적하여 모든 ‘가’, ‘를’은 ‘는’, ‘도’ 등과 같이 양태조사로 처리해야 마땅하다고 보았으나 유동석(1993)에서는 다시 이들을 구조격조사로 포괄하여 격 배당 규칙에 의해서 선행요소에 수의적으로 배당되는 것으로 보았다.

조사 ‘을/를’에 대한 연구로는 주로 서술어의 타당성이라는 특성과 관련되어 이루어졌다. 임홍빈(1979)와 이광호(1988)에서는 격 표시로서의 ‘을/를’과 주제 표시로서의 ‘을/를’로 나누어 설명하고 있다. 이들의 연구는 ‘이/가’를 ‘주제 표시’로 보고 있는 관점과 비슷하지만 ‘을/를’이 어떠한 경우에 ‘주제 표시’인가를 파악하기 어렵고, 일반적으로 ‘을/를’이 쓰인 명사구는 ‘주제’가 아니라 ‘초점’을 나타내는 것으로 판단된다는 데에 문제가 있다.

홍기선(1994)에서는 ‘을/를’을 ‘격 표지’로 분석하면서 ‘결정자-피결정자’라는 의미 특성을 도입하였고, 우형식(1996)에서는 타동 구문의 여러 유형을 관찰하면서 본유적인 타동 구문과 변환된 타동 구문으로 ‘을/를’의 쓰임을 나누어 설명하고 있으며, 연재훈(1997)에서는 원형이론적 방법론에 입각하여 ‘타동성’을 정도성의 문제로 보고 있다. 그러나 이들 역시 조사 ‘을/를’을 격 표지로 파악함으로써 ‘을/를’ 자체가 가진 문법적 성격과 ‘목적어’가 가진 문법적 성격이 명확히 구분되지 못하고 있으며, ‘목적어’로 파악되지 않는 문장 성분에 쓰인 ‘을/를’에 대해서는 합리적 설명을 제시하지 못한다는 문제를 가지고 있다.

## 2.2. 한국어교육에서의 선행 연구

한국어교육에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 관한 연구는 조사 교육 순서에 관한 연구, 조사 교육 내용에 관한 연구, 학습자 오류 분석에 관한 연구 등 다양하게 이루어져 왔다.

김원경(1993)은 ‘이/가’, ‘은/는’의 기능을 의미·화용·통사 측면에서 나누어 한국어 학습자를 대상으로 이들 조사들의 난이도를 실험하였다. 화용적인 기능이 비교적 이해도가 높았으며, 전체적으로는 ‘이/가’의 쓰임이 ‘은/는’의 쓰임보다 근소한 차이로 이해가 잘 되고 있는 것으로 확인되었다.

김정숙·남기춘(2002)은 한국어 교재에서의 ‘이/가’와 ‘은/는’의 의미 차이가 주어와 화제로 구분되어 대개 담화 맥락 없이 문장 차원에서 교육되고 있다고 지적하였다. 따라서 ‘이/가’와 ‘은/는’은 문장 구조, 서술어와의 호응 관계 속에서 순화, 반복적으로 교육하여야 함을 강조하였다.

김지은(2009)은 ‘이/가’와 ‘은/는’의 대치 오류 현상에 초점을 두고 논의를 전개하였다. 이 연구는 고석주(2002)의 연구에서 구축한 「연세 한국어 학습자 말뭉치」에서 중국어권, 영어권, 일어권 학습자들을 대상으로 조사 ‘이/가’, ‘은/는’의 사용 빈도 및 오류 양상을 분석하였으며, 그 결과 ‘이/가’를 ‘은/는’으로 대치하는 오류가 가장 높은 것으로 조사되었다. 또

한 ‘이/가’를 ‘은/는’으로 대치하는 오류는 이중주어문, 선택지정문, 내포문에서 많이 나타나고, ‘은/는’을 ‘이/가’로 대치하는 오류는 대조, 주제, 강조에서 나타난 것을 확인하였다.

이해영(2004)은 한국어 교재에서의 ‘이/가’, ‘은/는’의 문법 설명을 분석하였다. 조사는 과거 교재에서 등급화된 문법 항목의 선형적 학습과 문장 층위의 기계적인 연습을 위주로 다루어졌다면 최근 교재에서는 의사소통적인 활동을 중심으로 변화되고 있으나 ‘이/가’와 ‘은/는’은 의사소통적인 학습 활동으로 연결되지 못하고 기계적인 학습 활동에 머물러 있다고 지적하였다.

박동호(2007)는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 교수 방안을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 특정 문항이나 문장 구조를 도입한다. 가령 ‘이/가’는 명사-‘이/가’, 명사 ‘이/가’ 서술어(민우가 키가 크다)와 같이 제시한다. 둘째, 특정 서술어나 특정 형태소와 연계하여 교육하며, ‘시작이 되다’와 같이 ‘술어 명사+ 이/가 되다’를 제시한다. 셋째, ‘이/가’가 출현하는 문형을 다른 문형과 함께 교육하고 ‘민우가 키가 크다<->민우의 키가 크다’와 같이 제시한다.

유서영(2015)은 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’이 가지는 격 표지 기능과 보조사적 기능에 초점을 맞추어 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능을 유형화하고 교육 방법을 마련하였다. 학습자의 실제 작문을 바탕으로 교육내용을 구성하였으며, ‘이/가’와 ‘은/는’의 보조사적 기능에 대한 교육을 목적으로 하였다는 점에서 의의가 있다. 하지만 학습자의 다양한 변인에 따른 조사 사용의 양상을 전반적으로 일반화하지 못하였으며, 구어와 문어의 차이를 구분지어 살펴보지 못하였다.

유현경 외(2007)는 한국어 ‘이/가’, ‘은/는’을 영어의 관사와 대응하여 살펴보았다. ‘이/가’와 ‘은/는’의 선택은 의미, 화용, 통사의 세 가지 층위에 따라 결정되는데, 가장 우선시되는 층위는 의미 층위이고, 다음은 통사 층위, 그 다음은 화용 층위로 보고 이를 의미·통사·화용 층위로 나누어 선택하는 교수 방안을 제시하였다.

박소영(2008)은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 중심으로 중국인 학습자의 조

사 오류 양상을 분석하고 교육 방안을 제시하였다.

김서형(2009)은 교양 한국어 수업을 수강하는 16명의 외국인 학생의 과제문을 대상으로 ‘이/가’, ‘을/를’의 누락 오류를 분석하여 교육 방안을 마련하고자 하였다.

이지영(1997)에서는 미국 내 한국어교육기관 재학 중인 학습자들의 실제 자료를 분석하여 ‘이/가’, ‘을/를’의 제시 순서와 교육 내용, 방법, 평가를 살펴보았다.

김호정·강남옥(2010)은 한국어 학습자의 문어 말뭉치를 대상으로 ‘이/가’, ‘은/는’의 습득 양상을 분석하였으며, 계량적인 방법을 통해 ‘이/가’, ‘은/는’의 대치 오류 양상을 중심으로 조사 사용 양상과 추이를 살펴보았다.

이안나(2010)는 초·중급 외국인 학습자의 듣기와 말하기 과제를 통한 이해와 산출 실험을 통해 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 습득 순서를 파악하고자 하였으며, 실험의 결과를 한국어 모어 화자인 아동의 습득 순서와 비교하여 한국어 교육에서 적용하고자 하였다.

### 2.3. 대조언어학에서의 선행 연구

김방한(1957)은 한국어의 주격조사 ‘이’의 유래를 규명하기 위하여 몽골어의 ‘ину/ану’, 만주어의 ‘이니’, 터키어의 ‘и’, 일본어의 ‘и’를 대조 비교하여 한국어의 주격조사 ‘이’가 3인칭 단수 명사에서 유래된 것으로 보았다. 김방한(1957)은 양 언어의 조사 체계를 비교·대조한 최초의 연구였지만 현대 몽골어가 아닌 고대 몽골어의 주격조사 체계를 대상으로 한정하였다.

하구아수릉(2003)은 한국어의 특수조사 ‘은/는’과 몽골어의 특수조사 ‘ni’의 비교를 통해서 유사점과 차이점을 밝히고자 하였다. 한국어 ‘은/는’이 명사, 대명사, 수사, 부사, 어미와의 결합에서 어떠한 특징을 보이는지를 몽골어의 재귀대명사인 ‘минь/чинь/нь’과 비교하여 살펴보았다. 하지만 한국어의 ‘은/는’에 대해서는 세밀하게 분석하여 살펴본 반면에 몽골어 ‘ni’의 기능과 용법에 대해서는 간단히 다루고 특히, 한국어 ‘은/는’의 기

능 및 용법과 억지로 끼워 맞추는 식으로 기술하여 아쉬움을 남겼다.

김학선(2005)은 몽골어와 한국어의 선행하는 명사로 하여금 후행하는 타동사의 목적어가 되게 하는 대격 표지의 의미와 기능에 대해서 개괄적으로 살펴보고 대격 표지가 수행하는 ‘주제화’ 기능을 중심으로 대조 연구를 실시하였다. 김학선(2005)은 주제기능을 중심으로 현대 몽골어와 한국어의 대격조사를 능동문과 관련하여 분석하였는데 몽골어와 한국어에서 대격을 갖는 목적어가 문장에서 화제(Topic)로서의 동일한 기능을 수행한다고 보았다. 하지만 피동문에서의 대격 표지의 화제로써의 기능도 포괄해서 다루었다면 더 흥미로운 결과를 도출하였을 것으로 예상된다.

앵흐톨(Enkhtuul, 2004)은 한국어 조사 ‘로’의 용법을 연구하고 그 분류를 시도하였으며, 향격조사 ‘로’와 구격조사 ‘로’의 용법과 의미가 달라 동음이의어로 보는 것이 옳지 않을까 하는 의견을 제시하였다. 한국어 조사 ‘로’는 그 용법에 따라 몽골어의 향격의 ‘pyy’로 해석되기도 하고, 구격의 ‘aap’로 해석되기도 하는데 조사 ‘로’의 분류를 통해서 ‘로’가 나타내는 향격과 구격의 의미가 서로 어떤 관계에 있는지를 알아보았다. 하지만 연구자가 제시한 가설에 대한 검증은 이루어지지 않았으며, 구격조사 ‘로’의 용법을 비교적 상세히 살펴보았지만 구격조사 ‘로’ 자체가 가지는 의미에 대해서는 기술하지 않았다.

앵흐줄(Enkhzul, 2006)에서는 한국어 부사격을 처소격, 출발격, 도구격, 방향격, 공동격으로 세부 분류하여 이에 해당하는 몽골어 격조사를 대상으로 대조 연구를 진행하였다. 한국어 부사격 조사의 의미와 형태의 다양성 때문에 몽골인 한국어 학습자들이 오류를 범하는 경우가 많다고 보아 오류 원인을 살펴보았다. 앵흐줄(Enkhzul, 2006)에서 몽골 소재 올란바타르대학 2학년 30명을 대상으로 설문 조사를 실시하여 부사격 조사의 오류 양상을 알아보았지만 학습자 수가 매우 적어 충분한 오류 양상을 도출하기에는 부족하였다.

에르데네 투그스바야르(Erdenee Tugsbayar, 2006)에서는 한국어와 몽골어의 격조사의 문법기능과 의미 기능, 음운조직 등을 비교하여 양 언어의 격조사의 공통점 및 차이점을 정리하였다. 양 언어 격조사와 관련하여

생략 현상이 일어나는 환경이 같은 점, 문법기능과 의미 기능이 일치하는 점, 또한 발음과 기능이 대응하는 점 등을 예로 들어 한국어와 몽골어의 격조사는 계통적으로 같다는 가설을 세웠다. 본 연구는 양 언어를 서로 공부하는 학습자들에게 문법적 지식을 제공하는 데에 도움을 줄 수 있으나 통시적인 연구와 공시적인 자료 검토를 통해 제시한 가설을 다시 검증할 필요가 있는 것으로 보인다.

주경희(2009)에서는 외국인을 위한 한국어 조사 교육 내용 구성에 대해서 두 가지 측면을 살펴보고 지적하였다. 하나는 목표와 내용의 불일치이고, 다른 하나는 교재 구성에서 나타는 문제점이다. 외국인을 위한 조사 내용 구성이 조사의 분류에 집중되어 있으나 조사의 학습 목표는 ‘한국어 학습자가 한국어를 배울 때 조사를 정확하고 자연스럽게 사용할 수 있도록 한다’ 등으로 사용에 중점을 두고 있는데 이는 ‘조사 분류를 통해 실제 사용하도록 가르친다’로 요약되는 셈이기 때문에 목표와 내용이 일치하지 않는다고 지적하였다. 주경희(2009)는 현재 한국어 교재에서는 ‘사과가 있다’에서 ‘이/가’는 격조사이고, ‘사과는 있다’에서 ‘은/는’은 보조사이라고 제시하고 있을 뿐이고 ‘사과가 있다’와 ‘사과는 있다’를 어느 경우에 사용해야 하는가를 가르쳐 주지 않아 이들을 구별할 수 있는 능력을 길러주는 데에 어려움이 있다고 하였다.

강남옥(2010)은 몽골어의 처격 및 여격(locative-dative)의 역할을 담당하는 부사격 어미인 ‘-д/-т’와 한국어에서 비슷한 역할을 담당하는 부사격 조사인 ‘에/에서/에게’를 대조언어학적으로 분석하여 몽골인 초급 및 중급 학습자의 오류를 설명하기 위한 근거를 마련하고, 몽골인 학습자를 위한 한국어 처격 및 여격 조사의 교육 방안을 제안하였다. 강남옥(2010)은 언어적 유사성을 한국어 교육에 활용할 수 있는 몇 가지 시사점을 제공하였다는 점에서 의의가 있다. 하지만 학습자의 작문 자료에서 나타나는 부사격 조사의 오류 양상만을 분석하고, 구어에서 빈번히 나타나는 ‘한테’, ‘더러’, ‘보고’ 등은 연구 대상에서 제외하였다.

아마르자르갈(Amarjargal, 2011)은 한국어 격조사를 주격, 보격, 목적격, 관형격, 서술격, 부사격, 호격 등 7개로 분류하여 각 격조사에 대응되

는 몽골어 격어미를 대조 분석한 뒤 각 격조사에 대한 지도 방안을 간단히 제시하였다. 아마르자르갈(Amarjargal, 2011)에서는 51편의 몽골인 초급 학습자의 글쓰기 작문 자료에 나타난 격조사의 오류 유형에 대해서 살펴보았으나 격조사의 오류의 원인 및 유형을 체계적으로 기술하지 않았다. 또한 학습자 수가 적어 제시한 오류 형태를 몽골인 한국어 학습자 모두에게 해당하는 오류로 간주하기에 무리가 있다. 한국어 격조사 교육 방안으로는 초급 단계에서 중심 의미와 주변 의미를 다루고, 중급 단계에서 빈도수가 높은 조사를 다루고, 고급 단계에서 몽골어에 없는 격조사를 다룬다는 내용 외에는 세부적인 교육 내용이 포함되지 않았다.

안다(Andaa, 2011)는 한국어와 몽골어 격조사의 의미 기능을 비교하여 양 언어의 공통점 및 차이점을 밝히고자 하였다. 하지만 내몽골 지역에서 사용되는 말 즉, 차하르 몽골어를 현대 한국어와 비교하여 연구하였으며, 차하르 몽골어 사용자수가 매우 한정되어 현대 한국어와 몽골어의 조사 대조·비교 연구에는 큰 의미를 부여하지 못하였다.

왕충은(2012)은 한국어와 몽골어 격조사의 형태적 특징을 비교하여 공통점 및 차이점에 대해서 알아보았다. 왕충은(2012)에서 격조사를 문장의 필수적인 뼈대를 형성하는 데 문법적으로 기여하는 구조격과 어휘적 의미를 제공해 주는 어휘격으로 분류하여 ‘주격, 대격, 속격, 호격’을 구조격에, ‘여처격, 탈격, 도구격, 방향격, 공동격’을 어휘격에 할당하여 논의를 진행하였다. 하지만 한국어와 몽골어 격조사의 특징을 비교하는 과정에서 몽골어에서 어색하고, 자연스럽지 못한 문장들이 많이 관찰되어 양 언어의 격조사 체계의 상이성과 유사성을 비교하는 연구가 완벽하게 이루어졌다고 보기 어렵다.

바트사이항 몽흐체첵(Batsaihan Munkhtsetseg, 2013)은 한국어 격조사를 주격, 서술격, 목적격, 보격, 관형격, 부사격 호격의 7가지로 분류하고, 몽골어 격어미를 주격, 대격, 속격, 여·처격, 방향격, 도구격, 탈격, 공동격, 강조격의 9가지로 분류하여 형태, 분포, 기능적 특성과 관련하여 비교하였다. 바트사이항 몽흐체첵(Batsaikhan Munkhtsetseg, 2013)은 양 언어의 격 표시의 차이점 및 유사점을 소개하는 데에 그쳐 이러한 연구를 필

요로 하는 대상자가 누구인지, 그들 대상자들을 위한 교육 방안이 어떠해야 하는지 등이 일체 논의되지 않았다.

엔크타ivan 서열에르텐(Enkhtaivan Soyolderdene, 2013)은 한국어와 몽골어의 조사를 형태와 기능면에서 비교를 하고 각 조사에 대한 교수·학습 방법을 제시하였다. 본 연구에서는 양 언어의 격조사뿐만 아니라 접속조사 및 보조조사에 대한 비교 연구가 이루어졌다는 면에서 다른 유사한 연구와는 차별성을 지니지만 조사 기능에 대한 검토가 세밀하게 이루어지지 못하였다. 즉, 양 언어의 조사에 대해서 일반적인 몇 가지 기능만을 다루고 확연하게 차이를 많이 보이는 의미 기능에 대한 언급은 없었다. 차이점과 유사점을 나타내는 이유에 대해서도 설명하지 않았다. 예를 들어, 한국어 ‘을/를’은 구어체에서 쉽게 생략되지만 몽골어는 구어체나 문어체와 상관없이 자주 생략된다는 말만 있고 그 이유와 생략 조건에 대한 설명은 하지 않았다. 또한 조사를 비교하는 과정에서 한국어를 기준으로 삼다가 갑자기 몽골어를 기준으로 하는 등의 사례가 자주 나타나 연구의 일관성이 부족하였다.

앵호볼드 앵호투르(Enkhbold Enkhtur, 2014)는 한국어와 몽골어의 주격조사와 호격조사를 비교하는 것을 목적으로 하였지만 기존 연구들을 정리하는 데에 그쳤다. 몽골어는 호격조사 대신에 호칭어를 사용하며, 몽골어의 호칭어는 한국어의 호격조사와 문법적인 위상에서 많은 차이를 보인다. 하지만 앵호볼드 앵호투르(Enkhbold Enkhtur, 2014)는 한국어 호격조사와 몽골어 호칭어에 대해서 세밀한 비교 연구를 진행하지 않고 간단한 소개에 그쳤다.

만다흐바타르 알탄체첵(Mandakhbaatar Altantsetseg, 2016)은 한국어와 몽골어의 목적격 조사와 부사격 조사를 중심으로 의미, 기능, 용법을 비교하였다. 하지만 한국어 조사 ‘을/를’의 보조사적인 용법에 대해서 충분한 설명이 없고, 몽골어 목적격 조사의 가장 큰 특징인 생략 현상에 대해서도 자세히 다루지 않았다. 또한 한국어 목적격 조사와 부사격 조사에 대응되는 몽골어 문법 요소들에 대해서 형태적으로 어떠한 차이가 있는지에 대해서 살펴보았지만 이들 조사들이 지니는 의미적 기능에 대한 논의



는 이루어지지 않았다.

### 3. 연구 대상 및 방법

본고는 몽골인 한국어 학습자에게 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사·화용적 기능을 이해시키고, 조사 사용 능력을 향상시킬 수 있는 교육 내용 및 방안의 마련을 목적으로 한다. 이를 위해서 학습자들이 문법 지식을 어떻게 사용하고 있는지 또한 무슨 이유 때문에 어떤 오류를 범하는지를 살펴보고 그 해결 방안을 찾고자 한다. 따라서 본고에서는 외국인 학습자들의 한국어 학습의 초기단계에서부터 빈번히 나타나는 유표적 주제 표지로 알려진 ‘은/는’과 격조사이면서 동시에 보조사적인 지위를 갖는 ‘이/가’와 ‘을/를’이 다양한 기능으로 실현되어 나타나는 실제 사용 양상을 연구의 대상으로 한다. ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’은 실제 언어생활에서 자주 사용되는 문법 형태인 만큼 화용 차원에서 더욱 깊이 이해하고 탐구할 필요가 있는 중요한 문법 요소이다. 따라서 몽골인 학습자들이 한국어 문법 지식을 어떻게 사용하는가를 살펴봄으로써 효과적인 교육 내용 및 위계화를 설계하고, 그 타당성을 획득할 수 있도록 화용 차원에서의 교육 방안을 마련하고자 한다. 이에 따른 연구의 진행 순서는 다음과 같다.

I 장에서는 본고의 연구 목적을 설정하고, 선행 연구 및 연구 대상, 연구 방법을 기술한다.

II 장에서는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 조사 교육 연구를 위한 이론적 전제로서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 개념 및 통사·화용 층위에서의 기능 분류를 몽골어의 해당 조사와 비교하여 그 차이점과 유사점에 대해서 검토한다. 또한 논의된 내용을 바탕으로 다음 장에서 이어질 연구에 대한 방법론을 수립하여 제시한다. 다음으로 몽골 내 한국어교육기관에서의 한국어 조사 교육의 실태를 살펴본다. 먼저 몽골 내 주요 4개 대학의 한국어 학과의 문법 교육과정 및 교육 내용, 문법 항목 시수 등을 확인하고, 몽

골 내 한국어교육기관에서 대표적으로 사용하고 있는 문법 강의용 교재 6종을 분석한다. 교육과정의 내용 및 문법 항목의 시수 등을 알아보기 위해서 각 대학별 교수 1명을 대상으로 구두 인터뷰를 진행한다. 교재 분석은 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 통사·화용적 기능에 대한 단계별 제시 순서, 방법 등을 확인하여 서술한다.

Ⅲ장에서는 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 양상을 살펴보기 위해 몽골인 한국어 학습자를 대상으로 1~2학년과 3~4학년으로 나누어서 설계된 문법성 판단 테스트 및 몽·한 번역 문제로 이루어진 테스트를 작성하여 설문을 실시한다. 본 설문은 2016년 1월부터 3월까지 서울대학교 생명윤리심의위원회(IRB No: 1603/001-002)의 심의를 거쳐 승인을 받은 후 2016년 3월부터 5월까지 약 두 달간 몽골 소재 대학 한국어학과 학습자를 대상으로 진행되었다. 설문에 참여한 학습자는 몽골국립대 한국어학과 학생 43명, 몽골인문대 한국어학과 2~4학년 33명, 울란바타르대 한국어학과 46명, 이흐자삭대에서 선택과목으로 한국어 수업을 수강하고 있는 48명, 총 170명이었다. 다음으로 몽골인 한국어 학습자 170명을 대상으로 실시한 문법성 판단 테스트의 답안지를 정답과 오답으로 나누어 오류 양상을 분석하고, 모어 화자와 몽골인 학습자가 생산한 16,591어절의 작문 자료를 비교하여 빈도 분석을 진행함으로써 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 오류 원인 및 양상을 밝힌다. 그리고 설문 응답자 중에 15~20명을 선정하여 사후 면접을 진행함으로써 양적 조사 연구의 한계점을 보완한다. 이때 학습자들이 문법 수업을 통해 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대해서 충분히 배웠는지, 해당 조사들이 나타내는 통사적 기능은 물론 화용적 기능에 대해서 얼마나 알고 있는지, 답화 맥락에 따라 조사 실현 여부가 결정되는데 이때 나타나는 의미적 차이에 대해서 어느 정도 인식하고 있는지 등에 대해서 물어보고 필요한 경우 관련 예를 제시하여 학습자들의 이해를 돕는다.

Ⅳ장에서는 Ⅲ장의 분석 결과를 토대로 몽골인 학습자의 조사 사용 능력

신장을 위해 한국어 조사의 다양한 기능 즉, 통사적 기능과 화용적 기능을 함께 배울 수 있는 교육 내용 및 위계화를 설정하고, 효과적인 교육 방안을 제시한다.

V장에서는 주된 논의들을 정리하고 미흡한 부분과 향후의 연구 과제를 밝힌다.

이상의 내용을 정리하면 다음과 같다.

구분	분석대상	분석방법	분석내용	수집시기
교육과정분석	<ul style="list-style-type: none"> <li>『외국인을 위한 한국 문법』, 1~2, 국립국어원 2005</li> <li>『한국어 문법론』, 몽골국립대학교, 2005</li> <li>『한국어 웃으며 소리치며 제대로 익혀보자』, 1~8, 몽골인문대학교, 2006</li> <li>『한국어』, 1~6 연세대학교 한국어학당, 2008</li> <li>『한국어』, 1~6, 서울대학교 언어교육원, 2010</li> <li>『몽골인을 위한 종합 한국어』, 1~4, 한국국제교류재단, 2013</li> </ul>	교재 분석	<ul style="list-style-type: none"> <li>통사 층위의 격 표지 기능의 단계별 제시 현황</li> <li>화용 층위의 보조사적 기능의 단계별 제시 현황</li> </ul>	2016. 01 ~ 2016. 05
	<ul style="list-style-type: none"> <li>몽골 소재 몽골국립대학교 교수 1명</li> <li>몽골 소재 몽골인문대학교 교수 1명</li> <li>몽골 소재 이흐자삭대학교 교수 1명</li> <li>몽골 소재 국제올란바타르대학교 교수 1명</li> </ul>	교수 인터뷰	<ul style="list-style-type: none"> <li>학교별 교육 과정, 문법 과목 목표, 내용, 시수</li> </ul>	2016. 05
조사오류양상분석	<ul style="list-style-type: none"> <li>몽골 소재 몽골국립대학교 한국어학과 학생 43명</li> <li>몽골 소재 몽골인문대학교 한국어학과 학생 33명</li> <li>몽골 소재 이흐자삭대학교 한국어학과 학생 48명</li> <li>몽골 소재 국제올란바타르대학교 한국어학과 학생 46명</li> <li>한국 소재 서울대학교 모어 화자 11명</li> </ul>	문법성 판단 테스트, 16,591 어절의 작문 자료 분석	<ul style="list-style-type: none"> <li>대치, 첨가, 생략 등 문법적 오류 양상</li> <li>지정, 강조, 신정보, 주제, 대조, 구정보, 문제성 제시 등 화용적 오류 양상</li> </ul>	2016. 03 ~ 2016. 05
	<ul style="list-style-type: none"> <li>몽골 소재 몽골국립대학교 학생 4명</li> <li>몽골 소재 몽골인문대학교 학생 5명</li> <li>몽골 소재 이흐자삭대학교 학생 6명</li> <li>몽골 소재 국제올란바타르대학교 학생 7명</li> </ul>	학습자 심층 면접	<ul style="list-style-type: none"> <li>격 표지의 의미 기능에 대한 학습 여부</li> <li>조사의 다양한 화용기능을 실제 의사소통에서 사용 여부</li> <li>조사 교육의 필요성 인식</li> </ul>	2016. 05

## II. 한국어 조사 교육 논의를 위한 전제

본 장에서는 한국어와 몽골어의 조사 개념 및 체계를 전반적으로 살펴봄으로써 그 유사점과 차이점에 대해서 알아보고자 한다. 이는 몽골인 학습자들의 한국어 조사 오류를 예측하고, 오류를 범하게 되는 원인을 찾는 데에 중요한 기준으로 활용되고, 효과적인 조사 교육 방안을 구안하는 데에 유용하게 사용될 것이다. 한국어와 몽골어는 SOV 구조의 언어로서 통사론적으로 많은 공통점을 지니고 있다. 따라서 몽골인 학습자들은 타 언어권 학습자들보다 한국어를 빠르게 습득하고, 학습의 초기단계부터 한국어를 쉬운 언어로 인식하는 경우가 많으며, 한국어 어휘를 머릿속 사전(mental lexicon)에 의해 몽골어 어휘에 일대일로 대응시켜 문장을 구성하는 경향이 있다. 언어 구조의 유사점으로 인해 한국어를 쉬운 언어로 흔히 인식하는 몽골인 학습자들은 갑자기 어려운 문법 형태를 만나게 되었을 때 대화의 끝을 흐린다는가, 자신이 전달하고자 하는 의도를 정확히 표현하지 못할 때가 많다. 특히 이와 같은 경우는 조사 사용에서 빈번히 나타나며, 모국어의 전이 현상으로 인해 몽골인 학습자들은 한국어 조사를 잘못 사용하여 오류를 범하는 경우가 일반적이다. 따라서 한국어와 몽골어의 조사 체계를 세밀하게 검토함으로써 몽골인 학습자의 모국어의 전이로 인한 오류를 예방하고, 한국어 의사소통 능력 향상을 위한 교육적 시사점을 찾고자 한다.

### 1. 한국어·몽골어의 조사 체계 및 기능 비교

#### 1.1. 한국어·몽골어의 조사 체계 비교

한국어와 몽골어는 같은 알타이어계에 속하는 첨가어로서 공통점을 많이 지니기도 하지만 분명히 구별되는 부분도 있다. 일반적으로 몽골인 학습자들은 학습의 초기단계부터 한국어를 쉬운 언어로 인식하는 경향이 있어 한국어 문장을 구성할 때 몽골어와 일대일로 대응시켜 문장을 구성하는 경우가 많다. <표 1>에서처럼 양 언어의 일반적인 공통점으로는 모음조

화, 어두에서의 유음탈락, SOV 구조, 문법적 기능을 하는 말들이 첨가되어 교착성을 보이는 점, 성의 구별이 없는 점, 주어가 없는 문장이 실현 가능한 점 등을 꼽을 수 있다. 대표적인 차이점으로는 한국어의 조사와 어미의 발달, 주어중출문과 목적어 중출문의 실현, 한국어의 형용사에 해당하는 품사가 몽골어에 없다는 점 등이 있다.

<표 1> 양 언어의 유사점과 차이점

유사점	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 모음조화가 잘 일어남.</li> <li>• 문법적 기능을 나타내는 자음, 모음 교체가 없음</li> <li>• 어두에 유음(ㄹ음)이나 자음군(子音群)이 오는 것을 꺼림.</li> <li>• 문법적 기능을 하는 말들이 첨가되는 교착성(膠着性)을 보임</li> <li>• 관계대명사와 접속사가 없고 부동사(副動詞) 어미<sup>3)</sup>가 그 기능을 담당함.</li> <li>• 성(性)의 구별이 없음.</li> <li>• 어순은 주어-목적어-서술어(SOV)형이고, 보조동사는 본동사 뒤에 위치함</li> <li>• 주어가 없는 문장 구성이 가능함.</li> </ul>
차이점	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 한국어는 주어 중출문이 가능한데 이는 몽골어와 다름.</li> <li>• 한국어에 목적어가 잇달아 나타날 수 있는데 몽골어는 불가능.</li> <li>• 한국어의 형용사에 해당되는 품사가 몽골어에 없음.<sup>4)</sup></li> <li>• 한국어는 조사와 어미가 발달한 언어로 간주되며 몽골어는 한국어에 비해 조사와 어미의 수와 활용이 적은 편임.</li> </ul>

3) 램스테드(G. J. Ramstedt, 1939): A Korean Grammar: 부동사(副動詞, converba)라는 개념과 용어는 알타이 언어 계통론의 전통에서 시작된 것이다.

4) 울찌파트(Ulziibat, 2005)는 한국어의 ‘형용사’가 동사와 별개의 범주로 설정되기보다 동사의 하위유형으로 분류되거나 관형사(새, 좋은, 새로운) 등과 같이 형용(관형)어의 범주로 따로 설정되는 것이 몽골인 학습자들의 이해를 돕는다고 하였다.

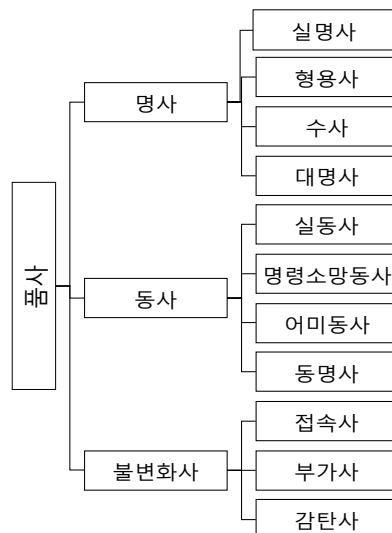
학교문법에서는 한국어의 품사를 다음과 같이 분류하고 있는데 이는 몽골어의 품사 분류 체계와 차이를 지남을 쉽게 알 수 있다.

### 〈그림 2〉 한국어의 품사 분류 체계



몽골어에서는 쉬.롭상완단(Sh.Luvsanvandan, 1951)의 품사 분류 체계를 따르고 있으며, 이는 기본적으로 N.Poppe(1937)의 분류 체계를 따르는 것이다.

### 〈그림 3〉 몽골어의 품사 분류 체계



양 언어의 품사 분류 체계를 살펴보면 조사 체계에 있어서 많은 차이가 있음을 알 수 있다. 한국어와 몽골어는 모두 격 표지(case marking)가 의존형식으로서 문법적 기능을 한다는 공통점을 지니고 있다. 아울러 문법과 의미 기능을 나타내는 첨가어로서의 역할을 격 표지와 보조사에 대응하는 부가어가 담당한다는 점에서도 유사성을 찾을 수 있다. 그러나 격 표지의 형식과 해당 기능 체계는 범주와 분류의 방식 등에서 다소간의 차이를 드러낸다.

보조사의 경우 한국어에서 품사로 취급되는 반면, 몽골어의 대응표현인 해당 범주는 한국어의 보조사와는 많은 차이를 지닌다. 한국어는 조사를 품사로 인정하고, 보조사를 조사의 하위범주에 포함하여 다루는 것에 반하여 몽골어는 한국어의 조사에 해당하는 기능을 형태적 어미(нохцол)가 수행한다는 공통점에도 불구하고 품사로 인정하지 않는다. 즉, <그림 3>에서처럼 몽골어에서는 조사를 품사로 인정하지 않고 격어미로 취급하는 것이 현재 학자들의 공통적인 견해이다. 한국어의 조사는 관계언에 속하여 <표 2>와 같이 격조사, 보조사, 접속조사로 분류되는데 한국어의 조사에 해당하는 몽골어의 곡용어미는 격어미, 재귀어미, 복수어미로 각각 분류된다.

<표 2> 한국어·몽골어의 조사 체계의 비교

	구분	개념	형태
한국어의 조사 체계	격조사	체언 뒤에 붙어 격을 나타내는 문법 형태	‘이/가’, ‘을/를’
	보조사	체언뿐만 아니라 부사나 활용형, 단어 사이에도 쓰여 그 나름의 고유한 의미를 더하는 문법 형태	‘은/는’
	접속조사	둘 이상의 명사구를 연결하는 문법 형태	‘와/과’, ‘랑/하고’
몽골어의 곡용 어미 체계	격어미	명사구 또는 명사적 용법의 형용사와 결합하여 다른 성분과의 통사적 관계를 나타내는 문법 형태	‘ийг/ыг/г’
	재귀어미	격어미 뒤에 결합하여 격어미와 결합하는 선행명사가 지시하는 대상의 소유자를 나타내는 문법 형태	‘минь/чин ь/тань /нь’
	복수어미	명사구 또는 명사적 용법의 형용사와 결합하여 어떤 대상이 복수임을 표시하는 문법 형태	‘д/т/с’



한국어 격조사에 대응할 수 있는 몽골어의 문법 형태로는 체언류 등에 ‘어미(нөхцөл)’가 결합된 ‘격(тийн ялгал)’표지가 있다. 쉬.롭상완단(Sh.Luvsanvandan, 1961)에서는 ‘어미(нөхцөл)’를 여타 성분과의 관계를 이어주는 성분으로 규정하여 주격, 속격, 처격, 대격, 탈격, 도구격, 공동격 등 7개의 격어미로 구분하였으며, 아울러 몽골어의 격은 명사 등의 체언류와 다른 성분을 어미의 결합을 통해 관계를 설정해 주는 성분 요소임을 주장하였다. 쉬.롭상완단(Sh.Luvsanvandan, 1966)에서 체언류에 어미가 접속하여 격을 이루고, 이러한 격은 문장 내에서 8가지의 문법적 관계를 지닌다고 정의하고, 기존 격 분류에 방향격을 추가하여 제시한 것이 현행 문법에서 적용되고 있다. 일반적으로 양 언어의 격조사는 격 표지 기능을 한다는 점에서 유사하나 한국어의 ‘이/가’와 ‘을/를’은 체언 외의 성분과 결합하여 화용적 기능을 하는 것이 몽골어와 크게 다르다. 또한 한국어 보조사 ‘은/는’에 완벽하게 대응하지 않지만 담화·맥락에 따라 유사한 기능을 하는 몽골어의 문법 형태로는 재귀어미에 속하는 3인칭 소유형 어미 ‘нь’과 첨사로 처리되는 ‘бол’ 등이 있다. 이에 대해서는 다음 절에서 서술하기로 한다. 한국어의 보조사 ‘은/는’은 체언뿐만 아니라 연결어미 및 부사 뒤에 붙어 특별한 의미를 더해주는 조사인 반면에 몽골어의 ‘нь’은 쉬.롭상완단(Sh. Luvsanvandan, 1968)에서 설명한 바와 같이 앞에 오는 명사와 뒤에 오는 명사 또는 동사와의 수식 관계를 나타내는 문법 형태이고, 첨사 ‘бол’은 주로 주어를 식별하는 역할을 하는 문법 형태이다.

한국어의 접속조사는 둘 이상의 명사구를 연결하는 역할을 하는데 이는 몽골어의 복수어미에 대응되는 조사 체계는 아니다. 몽골어의 복수어미는 명사구나 명사적 용법의 형용사와 결합하여 어떤 대상이 복수임을 표시하는 문법 형태로 한국어의 ‘들’에 대응되는 양상을 보인다.

## 1.2. 한국어·몽골어의 조사 기능 비교

조사는 자립성이 있는 말에 붙어 그 말과 다른 말과의 관계를 표시하거나 특별한 의미를 첨가해 주는 기능을 지닌 품사이다. 한국어에서 조사는

단어로 보기에겐 자립성이 약하고 어미와 같은 굴절 요소로 보기에겐 고유한 의미 기능이 강하다는 속성 때문에 문법가들에 따라 굴절 어미로 처리하기도 하고, 단어로 보기도 한다(고영근·구본관, 2008: 147). 한국어 조사 체계는 <표 2>와 같이 격조사, 보조사, 접속조사 등으로 삼분체계로 나뉘며, 본고의 연구 대상인 조사 ‘이/가’와 ‘을/를’은 한국어 학교문법에 따라 격조사로 처리되고, 조사 ‘은/는’은 특별한 의미를 더해주는 특성 때문에 보조사로 처리된다. 한국어 학교문법에서는 <표 3>처럼 주격, 보격, 관형격, 목적격, 서술격, 부사격, 호격 등의 7개의 격조사를 인정하고 있다.

<표 3> 한국어의 격조사 체계

한국어 격조사 <sup>5)</sup>	
주격	‘이/가’ 산수유 <u>꽃</u> 이 피었다. Сансүюү <u>цэцэг</u> дэлгэрсэн.
보격	‘이/가’ 물이 얼어서 <u>어름</u> 이 되었다. Ус хөлдөж мөс <sup>0</sup> болжээ.
관형격	‘의’ 사과 <u>의</u> 빛깔이 매우 좋다. Алим <u>ны</u> өнгө үнэхээр гоё юм.
목적격	‘을/를’ 철수가 책을 읽 <u>는</u> 다. Чолсү ном <sup>0</sup> уншиж байна.
서술격	‘이다’ 저 산은 관악 <u>산</u> 이다. Тэр уул Гуанак уул <sup>0</sup> .
부사격	‘에’ 나는 오늘 학교 <u>에</u> 있었다. Би өнөөдөр сургууль <u>дээр</u> байсан.
호격	‘야/아/여’ 친구 <u>야</u> 학교 가자. Найзаа сургууль явъя.

5) 고영근·구본관(2008), 우리말문법론.

<표 3>에서처럼 “산수유 꽃이 피었다”와 “물이 얼음이 되었다”에 해당하는 몽골어 문장을 보면 한국어의 주격 조사와 보격 조사에 해당하는 ‘이/가’는 몽골어에서 ‘Ø’로 표현됨을 알 수 있다. 또한 “철수가 책을 읽는다”에 해당하는 몽골어 문장을 보면 ‘책’에 해당하는 ‘HOM’ 뒤에 대격 표지가 실현되지 않았음을 확인할 수 있다. 한국어는 문어체에서 조사가 실현되지만 구어체에서는 쉽게 생략되는 특징을 지닌다. 그러나 몽골어는 구어체는 물론 문어체에서도 목적격 조사는 자주 생략되며, 문장에서 목적격 조사가 쓰이는 경우는 ‘많은 것 중에서 어떤 것’을 나타낼 때 또는 문장 성분의 위치를 바꾸어 목적어를 특별하게 표시할 때에만 반드시 실현되는 특징을 지닌다(칭길테이(Chingeltei, 1984: 210)).

반면, 몽골어에서는 앞 단어와 결합하여 문법적 관계를 나타내는 문법적 형태소를 보조사라고 한다. 한국어와 달리 몽골어에서는 조사를 하나의 단어로 인식하기보다 어미와 접미사처럼 문법적 관계를 나타내는 형태소로 처리하고, 보조사에 해당되는 요소를 독립된 단어로 본다. 한국어는 격조사와 보조사를 하나의 범주로 묶어 독립품사로 처리한다는 점에서 몽골어와 차이를 지니지만 격조사 체계의 분류 및 사용 양상, 쓰임에 있어서 유사점이 많다. 한국어의 격조사에 대응할 수 있는 몽골어의 문법체계는 격어미이며, 쉼.룩상완단(Sh.Luvsanvandan, 1966)은 어미를 다른 성분과의 관계를 이어주는 성분으로 규정하여 주격, 속격, 처격, 목적격, 탈격, 도구격, 공동격, 방향격 등의 8가지를 격어미로 정하였는데 이는 현행 문법 교육에서 그대로 적용되고 있다.

<표 4> 몽골어의 격조사 체계

몽골어 격조사	
주격	‘Ø’ Яргуй(Ø) дэлбээлжээ. 할미꽃 <u>이</u> 폼다.
속격	‘ын/ийн/ны/ий/н’ Хэний морь хурдан бэ? 누구 <u>의</u> 말이 빠른га?
처격	‘д/т’ Настай хүнд туслаарай 어르신들 <u>을</u> 도와 드리세요.
대격	‘ыг/ийг/г’ Намайг хүлээгээд хэрэггүй. 나 <u>를</u> 기다리지 마.
탈격	‘аас/оос/өөс/ээс’ Улаанбаатараас захиа иржээ. 울란батар <u>е</u> сэ 편지가 왔다.
조격	‘аар/оор/өөр/ээр’ Цаасаар тогоруу шувуу эвхлээ. 종 <u>и</u> роо 학을 접었다.
공동격	‘тай/той/тэй’ Надтай кинонд явахгүй биз? 나 <u>ら</u> 영화 보러 안 갈래?
방향격	‘руу/рүү/луу/лүү’ Чолсү номын сан руу явсан. 철수가 도서관 <u>о</u> о 갔다.

<표 4>에서와 같이 몽골어의 격어미 체계는 한국어의 격조사 체계와 비슷한 문법적 기능을 하며, 한국어 격조사 체계에 없는 탈격, 조격, 공동격, 방향격 등이 있지만 이들은 한국어 부사격 조사와 그 기능 면에서 전 반적으로 상통한다. 한국어의 구어체에서 “나Ø 기다리지 마”와 같이 ‘을/를’이 생략된 표현이 매우 자연스러운 것에 반해 몽골어에서는 대명사 뒤에 ‘을/를’이 생략되었을 때 비문으로 처리된다. 그 이유는 몽골어의 목적어는 대명사 앞에서 반드시 대격 표지 ‘을/를’을 필요로 하기 때문이다.

## 2. 몽골 대학에서의 한국어교육의 문제점

### 2.1. 대학별 교육과정의 문제점

한국과 몽골은 오래전부터 역사와 문화는 물론 언어학적으로도 활발한 교류를 이어왔다. 1990년 3월 26일 양국 간 외교 관계 수립 이후 교육 분야에서의 교류도 본격적으로 확대되기 시작했으며, 1990년 10월에 주몽골 한국 대사관의 지원으로 몽골 최초의 한국어학과가 몽골국립대학교에 개설된 것이 한국어교육의 시발점이 되었다. 잇따라 몽골국립외국어대학교(1992), 울란바타르대학교(1993)등 10여 개의 대학에 한국어학과가 신설되었고, 일부 중·고등학교에서도 한국어 교과과정이 도입되었다. 한국어교육의 초창기에는 학습 환경, 학교 시설, 교수 인력에 대한 문제점이 많아 충분한 교육 효과를 얻지 못하였다. 다른 전공 출신의 교수들이 한국어를 가르치는 경우가 대부분이었을 뿐만 아니라 한국어 교육에 대한 체계적인 교수법이 개발되지 않았고, 교재 및 학습 자료도 턱없이 부족하였다. 외교 관계 수립 후 20여 년이 지난 오늘날에는 유학<sup>6)</sup>, 사업, 의료 관광 등의 다양한 이유로 한국을 찾는 몽골인의 수가 급격히 증가하면서 자연스럽게 양국 언어에 대한 관심이 많아짐에 따라 한국어 교육 분야 연구의 필요성도 확대되었다.

현재 많은 몽골인 학습자들이 다양한 목적으로 한국어를 배우고 있지만 체계적이고, 학습자 요구에 부합하는 한국어교육을 기대하기는 여전히 어려운 실정이다. 교육시설 등의 환경적인 문제들은 비교적 많이 개선되었지만 교육적으로 활용할 수 있는 문법 내용의 위계화 및 체계화 문제, 문법 용어들의 일관된 번역 문제, 문법 항목의 제시 순서 등 많은 문제점들이 해결되지 못하였다.

본고의 몽골인 학습자를 대상으로 실시한 한국어 문법 교육 인식 조사에서도 학습자들이 가장 어려워하는 문법 항목으로 조사가 나타난 것을 살

6) 출입국·외국인정책본부(2016): 한국에 유학 중인 몽골인 학생 수

연도	2010년	2011년	2012년	2013년	2014년	2015년	2016년
몽골인 유학생 수	2,196명	2,515명	2,631명	2,490명	4,132명	3,685명	5,061명

펴보면 조사교육의 필요성이 매우 큰 것으로 여겨진다.

조사와 어미의 올바른 사용 즉, 올바른 문법 지식은 학습자들에게 정확한 의사소통 능력을 길러주는 것은 물론 잘못된 언어습관에서 벗어나 모어 화자와 비슷한 수준으로 사고하고 발화할 수 있도록 돕는다. 특히 한국어는 조사와 어미가 발달한 언어인 만큼 조사의 실현 여부에 의해 문장의 전체적인 뉘앙스가 바뀌고, 화자의 발화 의도가 달라지는 경우가 많기 때문에 한국어에 대한 낮은 숙달도와 부족한 문법 지식을 지닌 외국인 학습자들에게 조사 항목을 매우 세심하게 교육할 필요가 있다.

몽골 내 한국어교육기관에서는 문법 교육이 주를 이루는 것이 일반적이지만 교육 목표부터 교수학습 방법, 교재 등 다양한 측면에서 학습자들의 요구에 부합하는 교육으로 나아가지 못하고 있는 실정이다. 그 중에서 문법 교육의 내용 체계를 살펴보면 몽골인 학습자들에게 내재된 모국어의 문법 체계를 고려하지 않거나 배정된 문법 시간과 가르칠 내용이 서로 맞지 않거나 혹은 문법 내용 도입의 논리성 및 타당성이 결여되는 등의 문제들이 많이 발견된다.

현재 몽골 내 한국어교육기관에서 학습자들은 수많은 문법 항목을 배우고 있지만 실제 의사소통에서 담화·맥락에 맞게 한국어를 사용하는 능력은 떨어지고, 정확성과 숙달 면에 있어서도 목표 수준에 이르지 못하고 있다. 문법 용어들이 각양각색으로 번역된 채 사용되고 있을 뿐만 아니라 제시 및 설명도 각 학교나 교육 교재마다 다르게 나타난다. 조사, 보격조사, 보조사, 전성어미, 선어말 어미, 어말 어미 등의 문법 용어들은 그 개념 정리부터 용어 통일에 이르기까지 상당한 문제를 가지고 있다. 교육내용과 관련해서도 문제점이 적지 않다. 예를 들어, 몽골인문대학교에서는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대해서 교육할 때 대응되는 몽골어 문법 형태에 대해서는 언급하지 않고, ‘이/가’와 ‘을/를’의 격 표지 기능과 ‘은/는’의 체언 뒤에 결합하는 보조사적 기능만을 설명하고 학습을 마친다. 반면, 이흐자삭대학교에서는 ‘이/가’에 대응되는 몽골어 문법 형태로 ‘Ø’를, ‘을/를’에 대응되는 문법 형태로 ‘ыг/ийг/г’를 제시하고, ‘은/는’에 대응되는 몽골어 문법 형태로 ‘нь’과 ‘бол’을 제시하여 교육하고 있다. 몽골국립대학교

와 국제올란바타르대학교도 이와 같은 현실에서 크게 벗어나지 못하고 있으며, ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 문법과목의 첫 학기 첫 시간에 간략히 언급하는 것으로 학습을 마치고 있어 학습자들이 ‘이/가’와 ‘은/는’의 차이가 무엇인지, 언제 ‘이/가’가 쓰이고, 언제 ‘은/는’이 쓰이는지 또한 ‘을/를’의 통사·화용적 기능을 충분히 습득하고 학습하는 데에 어려움이 많다.

한류의 영향으로 매년 전 세계에서 한국어를 배우고자 하는 인구가 증가하고 있는데 몽골에서는 정반대의 현상이 일고 있는 것은 이처럼 교육 내용의 문제와도 관련이 있는 것으로 보인다. 몽골은 2016년도 학기에 한국어학과 지원자 수가 매우 적어 한국어전공이 개설되지 않았으며, 학생들은 선택과목의 형태로만 한국어를 수강할 수 있었다. 하지만 이런 현상은 어제 오늘만의 일이 아니며, 한국어를 공부하거나 전공하고자 하는 학습자 수는 매년 급격히 줄어들고 있는 실정이다. 몽골에서 효과적이고 지속가능한 한국어 교육을 진행하기 위해서는 졸업 후 학생들의 진로 문제로 학생들의 일자리 보장과 대학원 진학, 유학 등을 연결해 주는 체도가 도입되어야 하고, 교육과정 및 내용과 관련해서 아래와 같은 문제점들이 신속히 해결되어야 할 것이다<sup>7)</sup>.

### 첫째, 교육과정의 문제

교수 인터뷰에서 현재 몽골 내 한국어교육에서 체계적인 교육과정 및 단계별 교수 항목의 설정이 시급함을 확인하였다. 몽골에서는 학습자의 특성 및 요구에 부합하는 교육과정이 제대로 마련되어 있지 않으며, 한국어는 물론 한국 역사, 문화, 정치, 경제를 골고루 아우르는 교육과정이 하루 빨리 개발될 필요가 있다. 몽골 내 한국어문법 교육 시 교사들은 학습의 편리성을 고려하여 한국어 문법 요소를 몽골어에 대응되는 문법요소와 비교해서 교육하는 경우가 있다. 하지만 이때 한국어의 해당 문법 항목이 몽골어에 대응되는 문법 항목과 언제 어떤 유사한 양상을 보이는지 혹은

7) 본고는 2016년 5월 2일~6일 약 5일간 몽골 소재 몽골국립대학교 한국어학과 교수 1명, 몽골인문대학교 한국어학과 교수 1명, 국제올란바타르대학교 한국어학과 교수 1명, 이흐자삭대학교 한국어학과 교수 1명 총 4명을 대상으로 인터뷰를 진행하여 몽골에서의 한국어교육의 현황 특히 문법교육의 실태 및 교육 목표, 내용, 문법 항목의 시수, 문제점 등을 확인하였다.

구별이 되는지 등에 대해서 정확히 교육하지 않고 있다. 예를 들어, 조사가 실현되거나 생략되는 현상을 설명할 때 한국어의 구어체와 문어체의 이유만을 들고 해당 단어에 초점이 놓이는 ‘강조’, ‘지정’ 등의 화용적인 기능에 대해서는 설명하지 않는다. 한국어에서 조사는 구어체임에도 불구하고 반드시 실현되어 다양한 의미를 첨가할 수 있는데 실제 교육 내용에서 이와 같은 설명은 제외되고 있다.

교육내용의 위계화와 관련된 문제점도 많다. 몽골인문대학교의 한국어 교재에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 문법적 설명은 1권 31과에서 기술되었는데, 이미 7과의 ‘한국어로 인사하기’에서 ‘여기 이발소가 어디 있습니까’ 등으로 교재의 앞 단원에서 해당 문법 항목들이 소개되었다. 뿐만 아니라 1학년 1학기용 교재에서 ‘도대체가 그 사람은 어떻게 포기라는 걸 몰라 그래’와 같이 난이도 높은 어휘와 부사 뒤에 ‘이/가’가 결합하는 등의 어려운 문법들이 다량 제시되었다. 또한 4개의 대학 모두가 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용적 기능에 대해서 교육하지 않고 있으며, 교육 내용에도 이는 반영되지 않았다.

### **둘째, 학습 자료의 문제**

언어라는 것은 시대의 흐름에 따라 항상 바뀌고, 그 시대의 다양한 현상 및 사회의 다양성을 반영한다. 그런 의미에서 언어교재는 학습자의 언어에 따라 대조분석을 바탕으로 현지 교육상황과 학습자들의 특성에 맞게 제작되어야 한다. 외국어를 공부하는 학습자들은 기본적으로 언어 교재를 통해 그러한 현상들을 가장 쉽고 편리하게 접하기 때문에 언어 교재는 변화를 반영하여 개선되어야 한다. 하지만 몽골 내 한국어교육기관에서 사용하는 교재들은 오래되고 때가 지난 것들이 대부분일 뿐더러 한국어의 조사에 대해서도 부족한 설명과 부적합한 예문들이 기술되어 있어 학습자들이 교재를 통해 필요한 문법지식을 습득하는 데에 한계가 있는 것으로 보인다.

교사들은 각기 다른 문법서를 통해 한국어 문법 항목들을 설명하고 있어 학습자들이 알고 익히는 문법 용어부터 항목, 이해와 습득의 깊이 등이



각양각색이다.

이러한 문제점을 해결하기 위해서 양 언어의 구조적 유사점을 바탕으로 몽골인 학습자의 특성을 고려한 한국어 교육현장에서 사용하기에 적합한 문법 교재를 개발하고 사용할 필요가 있다. 이를 테면 조사의 문법적 기능뿐만 아니라 화용적 기능까지 아우른 즉, 조사들 간의 미세한 의미 차이까지 자세히 설명하여 기술한 몽골인 한국어 학습자만을 위한 한국어 문법 교재가 개발되어야 한다. 현재 몽골인 학습자들이 한국어 학습에 자주 사용하는 교재로는 한국국제교류재단(Korea Foundation)의 후원으로 제작된 『몽골인을 위한 종합 한국어』와, 몽골인문대학교의 『한국어 외우며 웃으며 소리치며 제대로 익혀보자』, 몽골국립대학교의 『한·몽 사전』과 『한국어 문법론』, 올란바타르대학의 『몽·한 사전』 등이 대표적이다.

### 셋째, 교사의 문제

교육의 질은 교사의 질을 능가하지 못한다고 한다. 이렇듯 교사의 자질은 교육에서 중요한 의미를 지닌다. 몽골 내 한국어교육에서 유능한 교사 인력이 절실히 필요한 시점이다. 현재 몽골 내 한국어교육기관에서 원어민 교수들의 수도 절대적으로 부족할 뿐더러 몽골인 교수 중에 한국어교육을 하기에 부족한 실력과 경험을 가진 사람들이 많이 종사하고 있다. 본고는 몽골 소재 4개 대학의 한국어학과에 종사하는 4명의 교수를 대상으로 인터뷰를 진행하면서 그 교수들의 한국어 실력에 의구심을 품을 만한 대목을 다수 발견하였다.<sup>8)</sup> 몽골인문대학교 한국인 교수 1명 외에 몽골국립대학교, 국제올란바타르대학교, 이흐자삭대학교의 몽골인 교수 3명은 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용적 기능에 대해서 정확히 알지 못했거니와 이들 조사들에 대한 교육이 초급 단계에서 기본적인 격 표지 기능과 보조사적 기능에 초점이 맞추어 이루어진다고 답하였다.

몽골에서는 한국어학과 졸업생이 학사과정 졸업 후 바로 강사로 일을 시작하는 경우가 많아 한국어 실력이 떨어지고, 교수 경험도 부족한 경우가

---

8) ‘우리 딸이 대사님에게 인터뷰 받았어요’(몽골인 교수의 실제 작문)

대부분이다. 현재 몽골 몽골국립대학교에 재직 중인 6명의 교수 중에서 한국어교육학 박사 학위 보유자는 2명에 불과하다. 몽골인문대학교 한국어학과도 5명의 교수진 중에 박사 학위 보유자는 1명뿐이다. 이흐자삭대학교도 역시 마찬가지로 한국인 강사 1명, 몽골인 강사 3명으로 한국어교육학 박사 학위 보유자는 단 한 명도 없다. 국제올란바타르대학교 한국어학과에는 14명의 교수가 재직 중인데 역시 박사학위 보유자는 한 명도 없고, 한국인 교사 5명, 몽골인 교사 9명이 전부이다. 또는 위에서 언급한 바와 같이 몽골 현지 한국어교육기관에서 원어민 교수의 수가 부족하며, 불과 몇 안 되는 한국인 교수마저 한국어교육 전공자가 아닌 경우가 대부분이어서 문제는 더 심각하다. 이처럼 교사의 질이 기대에 미치지 못하는 현상은 학습의 효율성을 떨어뜨리는 요인으로 작용하기도 하고, 좋은 연구 및 효과적인 교수학습 방법이 개발되는 데에도 걸림돌이 되고 있다.

### 넷째, 학습자의 문제

앞서 기술한 바와 같이 몽골에서 한국어를 배우고자 하는 학습자의 수는 매년 급격히 줄어들고 있는 추세이다. 불과 몇 년 전만 해도 한국어 통·번역사나 한국어 교사가 인기 직종이었지만 오늘날의 현실은 매우 다르다. 학습자들은 한국어를 하나의 전공으로써 배우기보다는 한국이나 제3국에 유학이나 취업을 위한 수단으로 선택하는 일이 많아졌다. 학습자 수뿐만 아니라 학습자의 질에 대한 문제도 간과해서는 안 된다. 한국에서 중·고등학교를 졸업하여 한국어 실력이 수준급인 학생들과 한글에 대한 기본적인 지식이 없는 학생들이 한 학년을 이루는 경우를 쉽게 볼 수 있다. 즉, 한국어 실력이 각기 다르거나 10대에서 20대로 다양한 연령대의 학습자들이 같은 학년에서 한국어과목을 수강하고 있는 셈이다. 이와 같은 문제로 인해 한국어를 초급부터 배워야 하는 학생들은 한국어 실력이 수준급인 학생들을 따라잡기 어렵고, 한국어 실력이 우수한 학생들은 이미 알고 있는 지식을 반복해서 배워야 하는 상황은 학습자들의 학업 성취도와 흥미에 장애물로 작용하고 있다.

몽골인 한국어 학습자들의 이와 같은 각기 다른 상황과 배경, 학습 목표, 한국어 수준, 연령대 등을 배려한 체계적인 한국어교육의 정착이 매우 필요한 상황이다.

### **다섯째, 교육시설의 문제**

재미있고, 다양한 시청각 자료와 모둠활동을 할 수 있는 편안한 공간은 교육의 질을 높여주는 중요한 요소 중에 하나이다. 하지만 몽골 내 한국어교육기관의 교육 환경은 매우 열악하다. 한국어뿐만 아니라 한국의 역사, 문화, 정치, 경제 등 다양한 방면에서 한국어와 한국을 자유롭게 접할 수 있는 환경이 조성되어 있지 않아 학생들의 동기도 저하되고, 교육효과도 발휘되지 못하고 있다. 교수들도 다양한 수업 도구와 방법을 적극적으로 활용하기보다 전통적인 주입식 방법에 의존하여 한국어교육을 진행하고 있어 문제의 심각성은 더욱 크다. 이상의 내용을 학교별로 간략하게 살펴보면 다음과 같다.

#### **가. 몽골국립대학교**

몽골국립대학교 한국학과는 1991년 10월에 몽골 국제관계대학의 정식 학과로 신설되었으며, 한국어강좌를 이수한 재학생들에게 한국 역사, 정치, 경제, 문화 등의 다양한 전공의 기회를 제공하고자 학과 명칭을 한국학과로 바꾸었다. 1994년에 첫 졸업생 12명을 배출한 이래 매년 20~30명의 한국학 전공자들이 졸업하고 있으며, 현재 79명의 학생이 한국어 및 한국학을 전공하고 있다.

몽골국립대학교 한국학과는 2016년 수업년도에 새로운 입학자가 없어 1학년이 개설되지 않았으며, 2학년에 19명, 3학년에 27명, 4학년에 33명 총 79명의 학생이 현재 한국어를 공부하고 있다. 교수 및 강사진은 석사 학위 보유자 4명, 박사학위 보유자 2명이다. 한국어회화, 한국 문화, 역사 등 다양한 과목이 개설되어 있으며 이 중에서 한국어 문법과목은 2학년에 64시간, 3학년에 64시간이 할당되고, 4학년에는 독립된 문법 항목이 개설되지 않는다. ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’ 문법 항목은 1학기 첫 시간에 교수되고 있으며, 총 수업 시간은 6시간이다. 몽골국립대학교 한국학과

학생들은 『몽골인을 위한 종합 한국어』 국제교류재단 편, 『외국인을 위한 한국어 문법』 연세대학교 한국어학당 편, 『서울대 한국어』 서울대학교 언어교육원 편, 『한국어 문법론』 몽골국립대 한국학과 베.노로브남, 데.울찌바트 등 4종의 교재와 교수들의 자체 제작한 수업 자료를 통해 한국어 문법과목을 수강하고 있다.

몽골국립대학교는 1학년 1학기에 명사의 하위 범주 내에서 격조사와 보조사를 다루고 있는데 한국어 문법에 대한 기초 지식을 몽골어와 비교하여 제공하고, 한국인과 몽골인의 사고방식 차이를 이해하여 언어에 대한 기초를 형성하는 것을 문법 과목의 목표로 하고 있다. 그러나 실제 교육시 내용의 깊이에서 논리성 및 타당성이 결여된 부분들이 관찰된다. 예를 들어, ‘이/가’와 ‘을/를’ 제시 시 “한국어의 ‘이/가’와 ‘은/는’은 몽골어의 주격 조사 및 목적격 조사에 대응된다”라는 말 외의 추가 설명이 없고, 각 조사의 화용적 기능에 대해서도 기술하지 않고 있다. 교육 목표에서는 해당 문법 항목을 몽골어와 비교해서 제시하는 것으로 되어 있지만 실제 교육에서는 이들 조사들이 통사·화용 층위에서 몽골어와 차이를 보이는 기능에 대해서 일부 혹은 전면 제시하지 못하고 있다.

이뿐만 아니라 몽골인 학습자들의 교육 태도 및 특성에 부합하는 한국어 다양한 한국어 교재 및 학습 도구가 부족한 상태이며, 학습의 흥미를 불러일으킬 수 있는 다양한 시청각 자료 및 교수·학습 방안이 필요한 시점이다. 원어민 교수의 수와 역할도 매우 작아 학습자들은 교실에서 습득한 한국어를 실제 의사소통에서 활용하여 발전해 나가는 데에 한계가 있고, 근래 들어 학습자들의 대학원 및 유학 진학에 대한 관심도 급격히 떨어진 상태이다.

#### 나. 몽골인문대학교

몽골인문대학교 한국어학과는 몽골국립외국어대학교 동양어학부 산하에 1992년에 개설되었다. 2000년 7월에 한국국제협력단(KOICA)의 지원을 받아 설립된 본 대학교 한국어문화센터는 한국어학과의 실질적인 운영체제로서 몽골인 학습자들에게 한국어 및 한국을 알리는 역할을 수행해오다

가 2006년에 한국국제협력단(KOICA)의 지원이 끊긴 이후로 그 역할이 축소되었다. 2000년에 몽골국립외국어대학교에서 인문대학교로 학교명을 변경하였고, 한국어 통·번역사학과, 한국어경제학과, 한국어관광학과 3개의 과로 나뉘어 교육하다가 2012년부터 한국어 통·번역사학과가 한국어 통·번역 및 교육학과로 명칭을 바꾸었다. 학과 명칭이 한국어교육학과로 전환되었지만 교육 내용 및 개설 과목들은 전환 전과 차이가 없으며, 한국어 읽기, 듣기, 말하기, 쓰기, 한국어 문법, 한국어 문장론, 한국어 의미론, 교육 연구 등의 과목들이 주를 이룬다. 이 중에서 한국어 문법 항목은 2학년 24시간, 3학년 18시간이 할당되고, 4학년에는 따로 문법 항목이 설정되지 않고 있다. 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 교육은 1학기 1학년 첫 시간에서 이루어지며, 교과담당 교수는 원어민 교수이다.

본 대학교 한국어교육학과 학생들은 『한국어 외우며 웃으며 소리치며 제대로 익혀보자 1~8』 몽골인문대학교 최선수 편, 『외국인을 위한 한국어 문법』 국립국어원 편, 『몽골인을 위한 종합 한국어』 국제교류재단 편 등의 교재를 통해 한국어 문법 과목을 수강하고 있다. 『한국어 외우며 웃으며 소리치며 제대로 익혀보자』 몽골인문대학교, 최선수 편은 내용 체계 및 주요 문법 설명, 적합성, 난이도 면에서 여러 가지 문제점을 지니고 있다. 이 교재는 가장 큰 특징으로 학습자 스스로 공부할 수 있다는 것을 들고 있는데 실제 교재 내용을 살펴보면 어려운 문법 설명들이 한국어로만 기술되어 있고, 고난도 어휘들이 교재의 1권부터 제시되고 있어 교수와 강사의 도움 없이는 한국어 문법 규칙, 어휘 등을 학습자 스스로 이해하고 습득하기 어렵게 구성되어 있다. 예를 들어, 1학년 1학기용 교재임에도 불구하고 해라체, 하옵소서체, 하게체, 하오체 등 어려운 문법들이 제시되었다. 몽골인문대학교의 『한국어 외우며 웃으며 소리치며 제대로 익혀보자』는 1권부터 8권으로 이루어졌는데, 1권에서만 한국어 문법 설명이 일부 기술되었고, 2권부터 8권에서는 문법 설명이 일체 없고 각종 뉴스보도, 대통령 등 유명 인사의 연설이 소개되었다. 1학년 학습자들은 한국어 초급 수준에 해당하는데 학습의 초급단계부터 다양한 뉴스보도, 연설, 사건 사고 등을 목표어로 이해하고 소화하기에는 상당한 무리가 있

는 것으로 보인다.

조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’ 제시 현황을 살펴보면 해당하는 몽골어 문법 형태에 대한 설명은 없고, 기능 또한 통사·화용적 층위에서 매우 제한적으로 기술되었다.

현재 본 대학교 1학년에 역시 한국어전공자가 없는 상태이며, 2학년 14명, 3학년 15명, 4학년 17명으로 총 46명의 학생이 한국어를 배우고 있다. 교수진은 석사 학위 보유자 한국인 3명, 석사 학위 보유자 몽골인 1명과 박사 학위 보유자 몽골인 1명으로 총 5명이다.

교재뿐만 아니라 교수의 질에 관한 문제점들도 발견되었는데 원어민 교수 3명 중에 무려 2명의 타 전공 교수인력이 한국어교육을 담당하고 있었으며 한국어교육 분야 박사학위 보유자는 교수 인력을 통틀어서 한 명도 없었다.

학습 환경도 역시 좋지 않은 상황으로 학습자들은 좁은 강의실에서 전통적인 주입식 교육을 받고 있다. 또한 학습들의 졸업 후 진로 문제 등이 보장되지 않아 몽골인문대학교 한국어교육학과 학생 수도 매년 감소하고 있다.

#### **다. 국제올란바타르대학교**

본 대학교의 한국어학과는 1993년에 올란바타르 한국어학교에서 한글 교육을 실시하는 것을 시초로 설립되었다. 1995년에 대학 설립 인가를 받아 몽골에서 한국인이 세운 학교로서는 최초로 대학 교육을 시작했고, 2002년에 종합대학으로 승격하여 한국어학과 내에 한국학학과를 신설하였다. 현재 한국어교육학과도 새로 개설되어 한국어교육 전공자들을 배출하고 있다. 본 대학교는 1994년 최초의 한·몽 사전(7000단어, 2000권)을 집필하였고, 2000년에는 한·몽 사전 증보판(30000어휘, 3000권)을, 2002년에는 보급판 3000권을 발행하였다. 1997년에 한국어 통·번역학과 첫 졸업자를 배출한 이래 오늘까지 한국어 통역사 652명, 한국학 연구자 129명, 한·몽학 연구자 90명을 각각 배출하였다. 올란바타르대학교는 2015년 3월에 국제올란바타르대학교(IUU)로 학교 명칭을 바꾸어 현재

순천향대학교, 인하대학교, 숭실대학교, 경인사이버대학교, 제주대학교 등 한국의 여러 대학들과 국제교류를 하고 있다. 한국어 문법과목에서 사용하는 교재로는 『몽골인을 위한 종합 한국어』 국제교류재단 편, 『서울대 한국어』 서울대학교 언어교육원 편과 교수들의 자체 제작한 자료 등이 있다. 국제올란바타르대학교 한국어학과는 한국어 통·번역사와 한국어 교사 전공으로 졸업생들을 배출하고 있으며 현재 200여 명의 학생이 주 전공 및 복수 전공으로 한국어를 배우고 있다. 본교의 졸업에 필요한 이수학점은 120학점이며 그 중 한국어 교육과 관련 학점은 75학점이다. 본 학과는 한국어 독해를 비롯해 한국어 읽기, 쓰기, 말하기 듣기 등 기능교육과 문학교육과 같은 다양한 교과과목을 개설하여 한국어를 가르치고 있다. 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 교육이 1학기 1학년 첫 시간에서 이루어지는 것은 다른 대학들과 똑같으며, 문법과목 담당 교수에 따라 이들 조사들을 몽골어와 비교해서 가르치기도 하고, 한국어 문법 설명만 간단히 하고 학습을 마치는 경우도 있다. 또한 이들 조사들에 대한 화용적 기능에 대한 내용과 설명은 교육내용 및 과정에 반영하지 않고 있다.

현재 5명의 한국인 교수, 9명의 몽골인 교수 총 14명이 재직 중에 있으며, 교수 14명이 모두 석사 학위 보유자이다.

#### 라. 이흐자삭대학교

Chinggis Khaan 재단의 후원을 받아 설립된 이흐자삭대학교 한국어학과는 2005년에 개설되었으며, 2014년에 학생들 수가 급격히 떨어지자 아시아학과로 명칭을 변경한 후 선택과목을 통해 한국어를 가르치고 있다. 현재 1학년이 역시 재학생이 없는 상황으로 2학년 32명, 3학년 40명, 4학년 64명 총 136명의 학생들이 선택과목을 통해 한국어 수업을 수강하고 있다.

교수인력들 모두가 석사 학위 보유자로서 한국인 1명, 몽골인 3명이 전부이다. 한국어 수업시간은 학년 당 약 60시간이 배정되며, <종합한국어> 과목을 통해 한국어문법이 교수되고 있다. 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 교육은 학습의 초급 단계에서 이루어지고 있으며, 통사·화용의

전반적인 측면에서 충분한 교육이 이루어지지 못하고 있는 것으로 조사되었고, 교수들마저도 이들 조사들을 잘못 사용하고 있는 경우를 발견할 수 있었다.

교재도 역시 다른 대학들과 마찬가지로 『외국인을 위한 한국어 문법』 국립국어원 편, 『몽골인을 위한 종합 한국어』 국제교류재단 편 및 교수들이 자체 제작한 자료 등으로 이루어진다.

이흐자삭대학교에는 독립된 한국어학과가 없는 실정으로 복수전공 및 선택 과목으로 한국어를 가르치고 있어 교육의 질과 효과는 다른 대학에 비해 현저히 떨어진다.

한 학년 당 한국어 과목 수강생 수가 매우 많아 교수는 학생들의 문법 오류 및 실수를 바로바로 교정해 주는 것이 불가능하고, 교수와 학생간의 교류도 적고, 주입식 교육이 주를 이룬다. 이에 따라 학생들의 학습 의욕과 성취도도 매우 떨어지는 편이며, 교수들의 한국어 교수 실력과 교육방법도 낮은 수준인 것으로 조사되었다.

## 2.2. 국내 출판 교재와 현지 출판 교재의 문제점

교재는 학습자들이 교육 목표에 도달하도록 교육과정에 따라 교육 내용을 미리 선정하여 거시적으로 제시한 것이며, 이러한 교재에는 다양한 교과서뿐만 아니라 연습서(workbook), 참고서, 사전, 시청각 자료, 프로그램, 과제 등이 포함된다. 특히 외국어 교재는 학습자의 수준, 목적, 학습기간, 연령, 국적에 따라 달리 구성되어야 하고, 문법 항목의 난이도, 빈도, 기능 등 문법 항목의 배열에 있어서도 체계적으로 위계화되어야 한다. 하지만 몽골에서 사용하고 있는 한국어 교재는 앞서 언급한 바와 같이 문법 용어의 통일성, 제시 형태, 순서부터 시작해서 몽골인 학습자들의 배경과 특징 등이 고려되지 않았다. 동일한 문법 형태에 대해 서로 다르거나 부족한 설명들도 관찰된다. 현재 몽골 내 한국어교육기관에서 사용하고 있는 교재로는 서울대, 연세대, 몽골인문대, 국제교류재단에서 제작한 교재와 국립국어원에서 발간한 문법서, 교수가 직접 제작한 자료 등이 있으며, 교수들은 문법 중심의 한국어 교재와 일반 한국어 교육용 자



료를 번갈아가며 사용하고 있다.

본고의 목적은 몽골 내에서 이루어지고 있는 한국어 조사 교육의 문제점을 지적하고, 이를 보완할 수 있는 효과적인 교수 학습 방안을 마련하는 데에 있다. 따라서 조사 교육의 실태를 알아보고, 문제점을 찾아내는 것은 매우 중요하다. 이를 위한 가장 기초적인 작업이 바로 교재 분석이기에 본고는 몽골 내 한국어교육기관에서 사용하는 한국어 교재들을 대상으로 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사 층위에서의 격 표지 기능의 단계별 제시 현황과 화용 층위에서의 보조사적 기능의 단계별 제시 현황 등을 다음과 같이 살펴보고자 한다.

먼저 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 한국어 초급 교재에서는 어떻게 다루어지고 있는지 확인하여 정리한다. 그리고 중·고급 교재에서는 문형 안에 지속적으로 나타나는 이들 조사들을 찾아 화용적 층위에서의 제시 상황 등을 확인한다. 분석 대상 교재들의 서지 사항은 다음과 같다.

<표 5> 분석 대상 교재

기관명	교재명	연도	출판사
국립국어원	『외국인을 위한 한국어 문법』 1, 2	2005	커뮤니케이션스북스
몽골국립대학교 한국학과	『한국어 문법론』	2005	몽헌 우섹
몽골인문대학교 한국어학과	『한국어! 웃으며 소리치며 제대로 익혀보자!』 1~8	2006	몽골인문대학
연세대학교 한국어학당	『한국어』 1~6	2008	연세대학교 출판부
서울대학교 언어교육원	『한국어』 1~6	2010	문진미디어
한국국제교류재단	『몽골인을 위한 종합 한국어』 1~4	2013	한국국제교류재단

위에서 제시한 6 권의 교재 모두 ‘이/가’ ‘은/는’, ‘을/를’을 교재 앞부분에서 명시적으로 혹은 간접적인 문형을 통해 제시하고 있다. 한국어교육에서는 학습자들의 언어 급수에 따라 조사항목이 제시되는데 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 형태적인 기능에 대해서는 초급 단계에서 많이 제시하고, 화용적인 기능에 대해서는 중·고급 단계에서 제시하는 것이 일반적이다. 하지만 현재 몽골 내 한국어교육기관에서 사용하는 일부 교재 예를 들어, 몽골국립대의 『한국어 문법론』, 몽골인문대의 『한국어! 웃으며 소리치며 제대로 익혀보자!』에서는 이와 같은 중요한 규칙들이 지켜지지 못하고 있다. 1학년 1학기용 교재에서 ‘도대체가’, ‘보통은’ 등과 같은 어려운 어휘들이 등장하지만 그 의미와 기능에 대한 설명은 기술되어 있지 않다.

또한 대부분의 교재에서 ‘이/가’는 주격을 나타내는 문법표지로 명사와 결합한다고 설명하고 있을 뿐, 구어에서 신정보나 강조의 의미를 나타내는 등의 화용적 기능을 한다는 것에 대해서는 설명하지 않았다.

‘을/를’도 마찬가지로 목적격을 나타내는 문법표지로서의 설명만 있고, 담화에서 강조와 문제성 제시 등의 다양한 의미 첨가를 하여 화용적 기능을 하는 것에 대해서는 기술하지 않았다.

‘은/는’에 대해서는 대조와 주제의 의미를 나타내는 보조사로밖에 설명하지 않았고, 보조적 연결 어미와 부가어 뒤에 쓰여 강조 및 구정보의 의미를 나타내는 것에 대해서는 설명하지 않았다.

한국어 문법교재에서 조사가 지니는 통사·화용적 특징과 기능을 학습자들이 충분히 습득하고 인지할 수 있도록 설명하거나 제시하지 않고 있는 것은 학습자들이 한국어 문법을 정확히 알고 사용하는 데에 걸림돌이 되고, 그들이 한국어 문법 지식을 스스로 재구성하여 변화시킬 수 있는 능력을 발전시켜 나가는 데에도 장애물로 작용하고 있다. 더 나아가 한국어 교육의 궁극적인 목표인 의사소통 능력 향상에 부정적인 영향을 미치고 있다. 학습자들이 담화·맥락에 따라 자신이 전달하고자 하는 바를 다양한 문법 형태를 통해 표현하고, 모어 화자와 비슷한 수준으로 사고하고 발화할 수 있도록 하기 위해서 가장 많이 사용되는 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 한국어 교재에서 체계적으로 위계화하여 기술해야 한다.

<표 6> 초급 교재에서의 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 제시 현황

기관명	교재 단원	제시 형태	제시 내용	관련 예
서울 대학교 언어 교육원	1권 6과, 1권 2과, 1권 3과	N이/가 N은/는 N을/를	(주격 조사), marks the subject of a sentence. '은/는' is used to indicate the topic of the sentence. X (목적격 조사)	1) 학교 <u>가</u> 좋아요. 2) 마리오 씨는 커피를 마셔요. 3) 저는 밥을 먹어요.
몽골국립 대학교 한국학과	9장	-이/가 -을/를 -은/는	(주격): 문장의 주어 뒤에 붙어 다른 문장 성분과 구별됨을 보여준다. (목적격): 문장 내에서 목적어의 역할을 하는 조사. (보조사): 화제의 대상을 강조하는 역할을 하는 조사.	1) 이것 <u>이</u> 가방입니다. 2) 나는 철수를 보았습니다. 3) 해는 동쪽에서 뜬다.
연세 대학교 한국어 학당	1권 1과, 1권 2과	-이/-가 -을/-를 -은/-는	- used with a noun to indicate that the noun is the subject of the sentence. - attached to a noun to show that it is the object of the sentence. - designated the topic or theme of a sentence, and also expresses contrast and emphasis.	1) 이것 <u>이</u> 책입니다. 2) 그분은 신문을 봅니다. 3) 이분 <u>은</u> 김 선생님입니다.
몽골인문 대학교 한국어 학과	1권 31과	-이/가, -을/를/ 르, -은/는/ ㄴ	주격 조사 목적격 조사 보조사	1) 몽골에 새로운 회사를 설립하고자 할 때 지금까지는 설립자본금 <u>이</u> 1만 달러만 넘으면 회사를 설립할 수 있었는데 올해부터는 설립자본금이 최소 10만 달러 이상 되어야 한다고 법률이 개정되어 이 법이 적용되고 있습니다. 2) 할머니는 손자에게 손수 찰밥을 해주셨습니다. 3) 도대체가 그 사람 <u>은</u> 어떻게 포기라는 걸 몰라 그래.
한국국제 교류재단	1권 1과, 2권 5과	이,가 을,를 은,는	주격 조사 목적격 조사 보조사	1) 체크 씨 <u>가</u> 잡니다. 2) 체크 씨가 빵을 먹습니다. 3) 바트 씨는 학생입니까? 4) 저는 학교를 졸업하고 한국 회사 <u>에</u> 다니고 있어요. vs 하사르 씨는 인천에 있는 대학교를 다닙니다./ 차이점에 대한 설명 없음.
국립 국어원	1권 15장	이/가/ 께서/ 에서 을/를 은/는	- (주격 조사), 그 조사가 붙은 말이 문장 안에서 주어의 기능을 하고 있음을 나타내는 조사. - (목적격 조사), 그 조사가 붙은 말이 문장 안에서 목적어의 기능을 하고 있음을 나타내는 조사. - (보조사), 대조와 주제의 의미를 나타내는 데 사용되는 보조사.	1) 비가 온다. 2) 눈 <u>이</u> 온다. 3) 할아버지 <u>께서</u> 말씀하시니 조용히 해라. 4) 이번 우리 모임에서는 낚시를 가기로 했어요. 5) 이 집은 음식이 맛있지만 아냐. 6) 해솔이 <u>는</u> 책을 읽었다.

<표 7> 중·고급 교재에서의 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 제시 현황

기관명	교재 단원	제시 형태	제시 내용	관련 예
서울 대학교 언어 교육원	5권 2과, 5권 4과, 6권 4과, 6권 7과	-N(이)란 N은/는 N을/를 통해(서) V-(으)ㄴ래야 V-(으)ㄴ 수(가) 없다 N은/는 고사하고	설명 없음	1) 비가 와서 우산을 찾으니 우산이란 우산은 모두 고장이 났더라고요. 2) 올림픽 경기가 텔레비전을 통해 전 세계에 중계되었다. 3) 요즘 회사 일이 너무 바빠서 주말에도 쉴래야 쉴 수가 없어요. 4) 오랫동안 집을 비웠더니 냉장고에 먹을 것은 고사하고 마실 물조차 없다.
연세 대학교 한국어 학당	5권 44과 , 5권 48과 , 5권 50과	을 비롯해서 을 통해서 을 결코	설명 없음	1) 양반 시대의 사회상을 비롯해서 상할 양식도 한 눈에 볼 수 있어요. 2) 교육을 통하여 사람은 교양을 쌓고 성장한다. 3) 내가 전 재산을 걸고 투자한 증권 시세가 어떻게 되었는지 보는 중이야.
몽골국립 대학교 한국학과	9과 p109	-을 -은	- 목적격 조사 - 보조사	1) 몇 시쯤 집예를 가세요? 2) 돈이 있으면은 사겠어요.
몽골인문 대학교 한국어 학과	6권 p25, 6권 p34	을 비롯한 을 위해	설명 없음	1) 서울을 비롯한 중부지방은 10도 안팎까지 기온이 내려갈 것으로 보인다. 2) 민주사회를 위한 변호사 모임도 재판관 구성을 다양화해야 한다는 주장을 본격적으로 제기했습니다.
한국국제 교류재단	3권 4과, 3권 5과, 4과 5과	기는 하다 을 통하여 기 보다는	용언 뒤에 붙어 화자의 의견에 동의하거나 동의하지 않음을 나타낸다.	1) 이 바지는 이쁘기는 하지만 허리가 좀 큰 것 같아요. 2) 텔레비전을 통하여 물건을 사는 홈쇼핑도 신용카드의 등장으로 가능하게 되었다. 3) 학생들이 자신의 적성과 전공에 맞추기 보다는 안정된 고용 조건을 더 생각하는 것 같다.
국립 국어원	2권 15장	이/가 은/는 을/를	- 주격 조사가 특수하게 쓰이는 경우 - 대조의 의미를 나타내는 보조사 - 목적격 조사가 특수하게 쓰이는 경우	1) 이 집은 음식이 맛있지가 않아. 2) 여기 모임 사람들은 거의간 외로운 사람들이야. 3) 미국에 가보기는 했지요. 4) 민수는 오늘 {두 시간, 10km}을/를 갔대요.

이상에서 몽골 내 한국어교육기관에서 사용하고 있는 한국어 교재에서 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 제시 상황을 살펴보았다. 대상 교재 모두에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 기능에 대해 직접적으로 혹은 문형을 통해 간접적으로 주격 조사 혹은 목적격 조사나 보조사임을 설명하고 있다. 그러나 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대해서는 격조사 외에 다른 기능이 있다는 것을 자세히 설명하거나 언급한 교재는 『외국인을 위한 한국어 문법 1, 2』 뿐이고, 나머지 교재에서는 이들 조사들이 명사 뒤에 붙는다는 내용만을 제시하고 있어 그 기능 또한 제한적으로 교수되고 있다. 이런 제한적 교수는 해당 조사들에 대한 불충분한 지식을 학습자들에게 제공함으로써 명사가 아닌 다른 문법 요소에 이들 조사들이 결합하였을 때 비문법적인 것으로 오인할 수 있는 우려가 있다.

몽골인문대학교의 『한국어! 웃으며 소리치며 제대로 익혀보자!』에서는 조사 ‘이/가’를 주격 조사, ‘은/는’을 보조사, ‘을/를’을 목적격 조사로 각각 설명하여 해당 조사들의 기능을 문형을 통해 제시하고 있다. 하지만 문형 속에서 제시된 어휘들의 난이도가 매우 높고, 초급은커녕 고급학습자들에게도 어려운 ‘도대체가’, ‘보통은’ 등의 고난도 어휘들이 사용되었다. 그럼에도 불구하고 이들 조사들이 부사 뒤에 결합하였을 때 어떤 화용적 기능을 하는지에 대해서는 설명하지 않았다.

조사 ‘이/가’에 대해서는 한국어 교재 1권에 “몇몇 부사나 부정의 ‘-지’ 뒤에 붙어 그 말을 강조할 때 쓰인다”고 설명하여 보조사적인 기능에 대해서 기술하였다. 하지만 충분한 예문과 설명이 없어 학습자들에게 정확한 문법 지식을 제공하기에 부족해 보인다.

그러나 조사 ‘을/를’의 보조사적 기능에 대해서는 1권~8권 어디에도 기술하지 않았다. 조사 ‘을/를’이 체언 뒤에 붙어 어떤 특별한 의미를 더해 주는 기능에 대해서는 문형을 통해 제시하고, 부사나 활용 어미와 결합하여 특별한 의미 첨가를 부여하는 것에 대해서는 설명이 없다.

한국국제교류재단의 『몽골인을 위한 종합 한국어』에서는 조사 “‘이/가’와 ‘을/를’은 각각 몽골어의 주격조사 및 목적격 조사에 대응된다”라는 문장을 제외하고는 추가 설명이 없고, 각 조사의 화용적 기능에 대해서도

기술하지 않았다. 한국어의 ‘이/가’는 몽골어에서 ‘Ø’로 나타나고, ‘을/를’은 대격 표지 ‘ыг/ийг/г’과 유사한 기능을 한다. 하지만 이들 조사들은 후행하는 서술어의 논항 구조에 따라 통사적으로 구별되기도 하고, 담화·맥락에 따라 화용적으로 차이가 나기도 하는 매우 복잡하고 어려운 문법 형태들이다. 따라서 단순히 몽골어의 이런 조사에 대응된다는 설명만으로 그 기능과 의미를 충분히 전달하기에는 한계가 있으므로 다양한 문형과 예문의 제시가 필요하다.

보조사 ‘은/는’에 대해서는 해당 명사를 강조할 때 쓰이며, 이에 대응되는 몽골어 어미 및 조사가 없다고 설명하고 있다. 하지만 실제 교육에서는 ‘은/는’에 대응되는 몽골어 문법 형태로 ‘бол’, ‘нь’, ‘л’ 등을 제시하고 있어 교육상의 모순이 일고 있는 셈이다. 또한 보조사 ‘은/는’은 명사에만 붙는 것이 아니라 활용어미와 부사와 결합하여 어떤 특정한 의미를 더하는 조사이기도 하다. 하지만 그 부분에 대한 설명도 일체 기술되지 않았다. 그 외에도 주격의 ‘이/가’와 보격의 ‘이/가’의 차이점이 무엇인지 대한 설명은 없고 ‘이/가’는 ‘아니다’와 같이 쓰여 부정의 뜻을 더한다는 말만 기술되었다. 이처럼 부족하고, 불명확한 설명으로 인해 학습자들이 주격의 ‘이/가’와 보격의 ‘이/가’를 동일한 조사로 인식하여 혼동할 수 있는 여지가 여러 군데 관찰되었다.

몽골국립대학교 한국학학과의 『한국어 문법론』에서는 조사 ‘이/가’에 대해서 문장의 주어 뒤에 붙어 다른 문장 성분과 구별됨을 보여주는 조사, ‘을/를’에 대해서는 문장 내에서 목적어의 역할을 하는 조사, ‘은/는’에 대해서는 화제의 대상을 강조하는 역할을 하는 조사로 각각 설명하고 있다. 하지만 설명과 예문이 충분치 않아 학습자들에게 혼란을 일으킬 수 있는 여지들이 많이 발견되었다. 예를 들어 보조사 ‘은/는’에 대한 예문에서 “나는 김치는 좋아요”라는 문장을 제시하였는데 “나는 김치가 좋아요”와 어떤 차이가 있는지를 전혀 알 수 없고, ‘은/는’의 대조 의미, 주제 의미에 대해서도 설명이 부족하였다.

또한 ‘을/를’을 목적격 조사로 설명하면서 “몇 시쯤 집에를 가세요?”라는 문장을 관련 예문으로 제시하였다. 초급단계의 학습자들에게 이와 같은

이중목적어 현상은 매우 어려운 문법인데 이에 대한 배려가 부족해 보였다. 또한 ‘저는 학교를 졸업하고 한국 회사에 다니고 있어요’와 ‘하사르 씨는 인천에 있는 회사를 다녀요’와 같은 문장이 동일한 단원에서 제시되었지만 ‘다니다’ 앞에서 부사격 조사를 사용한 경우와 목적격 조사를 사용하였을 때의 의미 차이를 설명하지 않았다.

몽골국립대학교의 『한국어 문법론』은 ‘이/가’에 대해서 설명할 때 주어 뒤에 붙어 다른 문장 성분과 구별됨을 보여 주는 조사로 설명하고, ‘을/를’에 대해서는 몽골어의 대격 표지와 그 의미가 상통한다고 설명하고 있다. 그러나 ‘은/는’에 대해서는 보조사에 해당하며 문장에서 강조되는 느낌을 첨가하는 조사로 설명하고 있다. 그러나 ‘해는 서쪽에서 뜬다’ 등의 주제의 의미로 쓰인 ‘은/는’을 관련 예문으로 제시하였다. ‘이/가’, ‘을/를’과 관련하여 화용 층위에서의 기능 및 설명은 기술되지 않았다.

대학 부설의 한국어 교육기관에서 펴낸 교재에는 조사 ‘이/가’, ‘을/를’의 보조사적 기능과 조사 ‘은/는’의 대조 및 주제의 의미에 대해서 설명하고 있지 않거나 혹은 충분히 기술되지 않은 것이 대부분이었다. 서울대학교 언어교육원의 『한국어』와 연세대학교 한국어학당의 『연세 한국어』에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 형태적 기능에 대해 직접적으로 설명한 문형들이 많이 제시되었는데 화용적 기능에 대한 문형 설명은 매우 부족하였다.

‘은/는’에 대해서는 명사 뒤에 붙어 특별한 의미를 더해주는 보조사로 설명하고 있으나 부사와 보조적 연결 어미와 결합하였을 때 어떤 의미를 나타내는지에 대해서는 설명하지 않았다. 대학 부설의 한국어 교육기관의 교재들은 전반적으로 ‘이/가’, ‘을/를’의 보조사적인 기능과 ‘은/는’의 다양한 의미 기능에 대해서 자세히 다루지 않았으며, 이들 조사들이 명사 뒤에만 붙는다고 설명하여 문장 내에서 실현되는 형태 또한 제한하고 있다.

국립국어원(2005)의 『한국어문법 1, 2』에서는 유일하게 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 다양한 기능에 대해서 자세히 기술하였다. 해당 조사들의 격조사적인 기능은 물론 보조사적인 기능에 대해 설명하여 관련 예문도 문형을 통해 제시하였다. ‘주격 조사의 특수한 쓰임에는 어떤 것들이 있을까?’라고 질문을 던져 주격조사의 ‘이/가’의 보격 조사의 기능, 또는

보조사적 기능은 명사를 강조 및 부각하기 위하여 쓰이는 예문들을 함께 제시하였다. 또한 형태적으로도 명사가 아닌 어미나 부사 뒤에 붙어 쓰이는 경우를 제시함으로써 ‘이/가’의 보조사적인 기능을 세밀하게 표현하였다. 뿐만 아니라 주격 조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’의 쓰임의 차이를 다음의 세 가지로 분류하여 설명하였다. 첫째, 이야기에 처음 소개되는 경우에는 ‘이/가’를 사용하며, 그 다음부터는 ‘은/는’을 사용한다. 둘째, ‘이/가’는 일반적인 진술에 사용되고, ‘은/는’은 대조적 진술에 사용된다. 셋째, ‘이/가’는 정보의 초점이 앞에 오는 명사에 있는 반면, ‘은/는’은 뒤에 오는 내용에 초점이 있다. 이 외에도 같은 맥락으로 격조사 ‘을/를’에 대해서 ‘목적격 조사의 특수한 쓰임에는 어떤 것들이 있을까’에 대한 답으로 ‘을/를’이 후행할 수 있는 대상으로 장소, 시간과 공간의 양, 이동의 목적 등을 나타내는 예문을 제시하여 각각 설명하였다.

현재 몽골 내 한국어교육기관에서 사용하는 한국어 문법 교재들 중에서 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 쓰임 및 통사·의미적 기능을 가장 잘 설명한 교재로는 국립국어원(2005)뿐인데 이 교재는 교수들의 문법 수업 참고서로만 사용되고 있어 학습자들에게 충분히 전달되지 못하고 있다.

이상으로 몽골 대학들의 한국어교육에서 사용하고 있는 문법용 교재에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 어떻게 제시되어 교육되고 있는지를 살펴보았다. 대부분의 교재에서 해당 조사들의 형태적 기능에 대해서 자세히 설명하고 있지만 화용 층위에서의 주제, 대조, 강조, 문제성 제시, 구정보 등의 다양한 의미를 나타내어 담화를 풍부하게 만드는 것에 대해서는 충분히 설명하지 못하고 있는 것으로 드러났다.

### 3. 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 기능 분류

조사 의미 기능에 대한 연구는 조사의 범주를 설정하는 문제와 직결되어 다양한 관점에서 논의되어 왔다. ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 다양한 기능 때문에 연구자에 따라 격조사로 보는 견해도 있고, 보조사로 보기도 하고 특수조사로 보기도 한다. ‘은/는’ 성분은 문두가 아닌 문장의 다른 위치에서도 나타나는데, 문두에 나타나는 것과 같은 것인가, 다른 것인가? 또한



‘은/는’이 쓰이는 위치에 따라서는 ‘이/가’나 ‘을/를’도 쓰일 수 있는데, 이들은 순수한 주격 조사나 대격 조사인가, 아니면 순수한 격조사가 아닌 것인가? 이러한 많은 질문들이 한국어와 관련하여 끊임없이 제기되어 왔다. 본고에서는 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 몽골어에 해당하는 조사들과 비교하여 분류를 함으로써 그 특징을 더 명확히 하고자 한다. 이러한 작업은 다음 장에서 논의될 몽골인 학습자의 조사 오류 양상을 통사·화용적 측면에서 세밀하게 검토·분석하고, 효과적인 교수·학습 방안을 마련하는 데에도 중요한 기초가 될 것이다.

### 3.1. ‘이/가’의 기능 분류

조사 ‘이/가’는 언어학자들의 많은 관심을 받아왔다. ‘이/가’는 일반적으로 선행하는 명사구를 주어로 만들어주는 주격조사와 그 의미 기능을 나타내는 보조사로 인정되어 연구되어 왔다. 조사 ‘이/가’가 주격 기능을 한다는 것에 대해서는 별다른 이견이 보이지 않지만 주격조사가 일정한 의미 기능을 나타낸다는 것에 대해서는 학자들의 견해가 달라 다양한 논란을 빚어왔다. 조사 ‘이/가’가 일정한 의미를 지닌다는 것을 밝히기 위한 연구로는 임홍빈(1972), 이필영(1982), 성기철(1994), 목정수(1988), 김준기(2000), 고석주(2002), 임홍빈(2007)등이 있다. 이들 연구에서는 조사 ‘이/가’를 ‘배타적 대립’, ‘배타적 지칭’, ‘선택적 지정’, ‘대조적 의미’를 지니는 것으로 보고 그 이유에 대해서 설명하였다. 임홍빈(1972)에서는 ‘이/가’를 격조사적인 ‘이/가1’과 보조사적인 ‘이/가2’로 나누어 설명하였다. 이필영(1982)에서는 조사 ‘이/가’가 ‘지정’과 ‘선택 지정’의 의미를 갖는다고 보았으며, 문맥상 서술어가 전제된 경우에 ‘이/가’는 ‘선택 지정’의 의미를 나타내고, 문맥상 서술어가 전제되지 않은 경우에는 ‘지정’의 의미를 지닌다고 보았다. 성기철(1994)은 조사 ‘이/가’는 일차적으로 격조사로서의 기능을 하고 부가적으로는 ‘강조’의 의미 기능을 나타낸다고 보았다. 이때 강조의 의미는 주로 생략이 가능한 자리에서 생략되지 않고 명시적으로 실현되어 생략되는 경우에 비해 상대적으로 관련 성분을 더 두드러지게 함으로써 강조의 효과를 나타낸다고 설명하였다. 목정수(1998)는 조

사 ‘이/가’를 붙여의 한정사와 비교하여 ‘은/는’, ‘도’와 같은 한정사 부류에 포함시켰다. 김준기(2000)는 조사 ‘이/가’의 격조사 기능과 의미 기능을 둘 다 인정하였으며, 맥락 및 첨가 환경을 고려하여 [+비교], [+단정], [+선택 지정]의 의미를 지닌다고 보았다. 고석주(2002)는 조사 ‘이/가’를 격조사로 보지 않고 문장의 ‘화용 층위’에서 개입되는 양태 조사로 보고 그 의미를 ‘선택 지정’으로 제시하였다. 임홍빈(2007)은 ‘이/가’에 대해서 연어와 주제, 문장 주제와 성분 주제, 소재 표현 성분과 ‘이/가’ 주제, 부사격 관련 성분과 ‘이/가’ 주제, 심리 형용사 구성과 ‘이/가’ 주제, 양화 표현 구성과 ‘이/가’ 주제, ‘-기 어렵다’ 구성과 ‘이/가’, ‘-고 싶다’ 구성과 ‘이/가’ 주제, 보조 용언 구성과 ‘이/가’ 주제 등으로 구분하여 한국어 ‘이/가’에 대해서 세밀하게 검토하였다. 여기에서 연어와 주제는 이중 주어문 가운데 ‘마음이 내키다, 생각이 나다, 생각이 들다, 속이 상하다’ 등과 같이 제2의 ‘이/가’ 성분을 말하며, 문장 주제와 성분 주제는 문장 전체에 대한 주제의 자격을 가지는 것이나 해당 관련 성분에 대한 성분 주제를 가지는 ‘이/가’를 뜻한다. 또한 소재 표현 성분과 ‘이/가’ 주제는 ‘있다, 없다, 많다, 적다, 필요하다, 요긴하다, 부족하다, 남다, 풍부하다’ 등과 같은 서술어와 동반되어 쓰이는 ‘이/가’를 의미한다. 그 외에도 처격뿐만 아니라 다른 부사격 조사와 관련될 수 있는 ‘이/가’ 성분을 담화 화용적 주제 원리에 따라 주제로 분석하였고, ‘좋다, 나쁘다, 기쁘다’ 등의 심리 형용사와 어울려 쓰이는 ‘이/가’ 성분을 주제로 처리하였으며, 이중 주어문 가운데 제2의 ‘이/가’ 성분이 수량 표현을 가지는 구성을 양화 표현 구성과 ‘이/가’로 보았다. ‘-기 어렵다’ 구성과 ‘-고 싶다’ 구성의 ‘이/가’는 각각 명사절 혹은 보문절을 가질 수 있는데 이들은 논항 정보에 의해서 분석될 수 없으므로 담화 화용적 주제 원리에 따라 주제로 처리하였다. 마지막으로 보조적 연결어미 뒤에 쓰이는 ‘이/가’는 보조 용언의 논항 정보로 분석되지 않기 때문에 담화 화용적 주제 원리에 따라 통사적 주제의 자격을 가지는 성분으로 보았다.

이상의 논의에서 살펴본 ‘이/가’에 대한 견해를 다음과 같이 세 가지로 요약할 수 있다.

첫째, 전통적인 관점에 따라 순수한 통사론적인 격조사로 보는 견해  
 둘째, 격조사로서 ‘이/가1’와 보조사로서 ‘이/가2’가 있다는 견해  
 셋째, ‘이/가’는 격조사일 수 없으며 보조사라는 견해

조사 ‘이/가’는 명사구뿐만 아니라 어미구나 부사구 뒤에 결합하여 그 특별한 의미를 지니는 특수한 문법 형태이므로 본고는 임홍빈(2007)의 주제 분석 분류를 기본적으로 따르고 한국어교육에서 적용할 수 있는 조사 ‘이/가’의 통사·의미·화용적 특징을 살펴보고자 한다.

### 3.1.1. 통사 층위의 격 표지 기능

한국어에서 체언이 문장의 주어임을 나타내주는 조사가 주격 조사이다. 주격 조사의 형태에는 ‘이’와 ‘가’, 또한 공대명사 뒤에 쓰이는 ‘께서’가 있는데 앞에 오는 체언이 자음으로 끝나면 ‘이’, 모음으로 끝나면 ‘가’가 쓰이고, 선행하는 명사가 공대의 대상일 때 ‘께서’가 쓰인다. 그러나 현대 몽골어에서는 주격 조사가 ‘Ø’로 나타나기 때문에 몽골어의 주어를 식별하는 데 어려움이 있다. 몽골어 단문에서 의미론 상의 주체가 문법적 주어로 나타날 때 주격 표지인 ‘Ø’가 쓰이고, 부분적이기는 하지만 존칭의 대상이 되거나 단체 명사가 쓰일 때는 탈격 표지 ‘aac/ooc/өөс/ээс’가 주격 표지의 기능을 수행하는데 이는 한국어의 단체명사 뒤에 쓰이는 ‘에서’와 비슷하다. 또한 몽골어의 통사론적 특성인 어순이나 억양을 통해 주어를 식별해 내기도 하고, 형태론적 기준에서 명사, 대명사, 수사, 형용사, 부사, 형동사 등이 주어의 성분이 되기도 하는 점을 고려하여 주어를 식별해 내기도 한다<sup>9)</sup>. 다음의 예를 보기로 한다.

(6) 가. 꽃이 피기 시작했다.

Цэцэг<sup>Ø</sup> дэлгэрээд эхэлжээ.

나. 봄이면 진달래꽃<sup>이</sup> 핀다.

Хавар даль цэцэг<sup>Ø</sup> дэлбээлдэг

9) 김학선(2005: 24)

다. 아버지께서 나를 부르신다.

АавØ намайг дуудаж байна

라. 몽골 정부에서 어려운 결정을 내렸다.

Монголын засгийн газраас чухал шийдвэр гаргажээ.

예문(6가), (6나), (6다)의 한국어 문장에서는 주격 표지 ‘이/가’가 실현되었지만 이에 해당하는 몽골어 문장에서는 주격 표지가 ‘Ø’로 나타났다. 이는 앞서 설명한 바와 같이 몽골어 단문에서 의미론적으로 주체가 문법적 주어로 나타날 때 주격 표지인 ‘Ø’가 쓰이기 때문이다. (6라)는 한국어 ‘에서’에 해당하는 몽골어 탈격 표지 ‘аас/оос/өөс/ээс’가 ‘정부’에 해당하는 ‘засгийн газар’ 뒤에 쓰여 주어를 나타내고 있으며, 단체 명사 뒤에 이러한 문법 형태가 결합하여 주어를 나타내는 것은 양 언어 모두에서 동일하다는 것을 알 수 있다.

한국어 문법에 미숙하고, 언어 숙달도가 낮은 초급단계의 몽골인 학습자들이 예문(6가), (6나), (6다)와 같은 문장을 생성할 때 모국어의 전이 현상으로 인해 ‘이/가’를 ‘Ø’로 인식하여 쉽게 생략하는 양상을 보이기도 한다. 일반적으로 한국어 격 표지는 구어체에서 쉽게 생략되기도 하지만 화자와 청자가 시·공간적 배경을 공유하고 있지 않거나 혹은 주어가 이미 선행문에서 확실하게 확인되지 않았을 때 반드시 실현되는 특징을 지니기 때문에 학습자들에게 담화 맥락에 따라 주격 조사의 생략 여부가 결정된다는 것을 다양한 예문과 설명을 통해 폭넓게 교육할 필요가 있다.

### 3.1.2. 화용 층위의 의미 기능

일반적으로 ‘이/가’는 선행하는 명사구를 주어로 만들어주는 주격 조사의 기능을 담당한다고 알려져 왔다. 하지만 ‘이/가’는 실제 담화에서 문법적인 기능 외에도 신정보, 강조, 지정 등의 의미적인 기능을 지니는 경우가 있다. 다음 절에서는 ‘이/가’가 실현되는 다양한 상황을 살펴봄으로써 그 의미 기능을 세밀하게 분류해 보고자 한다.

## 1) 지정 의미

담화 맥락상 조사 ‘이/가’와 조응하는 서술어에 걸리는 다른 범위의 대상이 암시적 혹은 명시적으로 전제되어 있을 때 ‘지정’의 의미 기능을 하는 경우가 많다. 그 대상은 문장 내에 전제되어 있을 수도 있고, 선·후행하는 문장을 통해서 표현될 수도 있다. 지정의 의미 기능을 할 때에는 일반적으로 서술어의 대상을 지정하는 것이기 때문에 격조사적 기능을 겸하는 경우가 많다. ‘이/가’가 지정의 의미 기능을 할 때 ‘다른 대상이 아니라 바로 그것’이라는 의미를 부여함으로써 전제되어 있는 둘 이상의 대상들 중에서 어느 하나를 선택하여 초점을 부여하는 역할을 한다. 다음의 예를 살펴보겠다.

### ① ‘-고 싶다’ 구성과 ‘이/가’

(7) 가. 나는 음악을 듣고 싶다.

Би хөгжимØ сонсмоор байна.

나. 나는 음악인 듣고 싶다.

Би хөгжимØ сонсмоор байна.

다. 나는 도시에 살고 싶다.

Би хот газарØ амьдармаар байна.

라. 나는 도시간 살고 싶다.

Би хот газарØ амьдармаар байна.

‘-고 싶다’는 보조 용언 구성의 하나이다. 한국어에서 ‘-고 싶다’ 구성을 선행하는 명사에 ‘이/가’가 붙는 경우가 자주 발생한다. 이러한 부류의 ‘이/가’는 주격 조사와는 거리가 멀고 의미론적인 기능을 하는 경우가 많다. ‘싶-’의 어휘부 정보를 살펴보면 다음과 같다.

- 품사 정보: A(형용사), 혹은 AX(보조 형용사)
- 논항 정보: <NKP(주격 조사구), CFP(CF(어말어미구)=고)), \_>

‘싶-’의 논항 정보에 의하면 (7나)와 (7라)의 ‘이/가’를 설명할 수 없으며, 임흥빈(2007:456)의 담화 화용 원리에 따르면 주격조사가 아닌 것이다. (7나)의 ‘음악이’는 누구인가의 목소리도 아니고, 새소리도 아니고 ‘음악’을 듣고 싶다는 것을 지정하여 초점화하고 역할을 하고 있으며, (7라)의 ‘도시가’도 이와 비슷하다. 시골도 아니고 농촌도 아닌 ‘도시’가 꼭 살고 싶은 곳이라는 것을 뜻하고 있다. 이에 반해 몽골어의 해당 사례를 살펴보면 예문(7)의 그 어떤 경우에도 조사를 필요로 하지 않고 있다. 몽골어에서 듣고 싶은 것이 ‘음악’임을 혹은 살고 싶은 곳이 ‘도시’임을 지정하여 표현하기 위해서는 (8가)와 (8나)처럼 주어의 위치를 문장의 다른 성분들로부터 분리시켜 초점화하는 방법으로 바꾸어야 한다. 이 외에도 (9가)와 (9나)처럼 구어나 운문에서 주어가 도치되어 나타날 때 한국어 ‘이/가’가 나타내는 지정의 의미를 몽골어의 주격 표지 ‘Ø’를 통해 표현하는 방법도 있다<sup>10)</sup>.

(8) 7а. Би сонсмоор байна, хөгжим0.

나는 듣고 싶다, 음악Ø.

4. Би амьдармаар байна, хот газар.

나는 살고 싶다, 도시Ø.

(9) 7. Идлээ шүү, биӨ.

먹는다, 나0.

#### 4. Өргөн талд өссөн биш.

드넓은 초원에서 자란 나.

## ② 수 표현과 ‘이/가’

(10) 가. 꼬마아이가 둘이 왔다.

Жоохон хүүхэдӨ хоёр бол ирсэн.

나. 시간이 30분이 걸린다.

30минут лав болно.

10) 현대 몽골어(몽골사범대학교, 2004), Орчин цагийн монгол хэл(МУБИС, 2004).

여기에서 (10가)의 ‘꼬마아이가’는 주어로도 분석될 수 있고, ‘둘’에 대한 성분 주체로도 분석될 수 있으며, ‘둘이 왔-’에 대한 주체로도 분석이 가능하다. (10가)에는 다른 성분에 대한 수량 표현이 없으므로 문두의 ‘꼬마아이가’는 쉽게 문장 주체가 될 수 있다. 이러한 분석에서 ‘왔-’의 서술 대상은 ‘둘’이다. ‘꼬마아이가’를 주어로 분석하면, ‘둘’은 부사적인 성분으로 분석되고, 그 ‘이/가’는 부사적인 성분의 ‘이/가’가 된다. 이 때 ‘둘’은 ‘많이’, ‘엄청나게’ 등과 같은 부사로 바꾸어 쓸 수 있으며, ‘둘이서’와 같이 쓰일 수도 있다. 임홍빈(2007)에서 이와 같은 ‘둘이’를 ‘동행 의식(同行意識)’ 즉, 어떤 행동을 함께 하는 의미를 지닌다고 하여, 단순히 “꼬마아이가 둘 간다”에서 동행 의식이 파생되지 않은 것은 ‘이/가’가 배제되었기 때문인 것으로 설명하였다. 반면에 몽골어에서 예문(10)과 같이 수 표현 뒤에 문법 형태소가 붙어 지정의 의미를 나타낼 때에는 주격 표지 대신에 ‘хэмээгч, лав, гэж, гэвэл, болон, л, ч, болбол’ 등의 첨사를 쓴다<sup>11)</sup>.

## 2) 강조 의미

### ① 부사어 구성의 ‘이/가’

(11) 가. 도대체간 그런 게 어디 있어?

ЯахаарааØ, тийм юм байдаг байна аа.

나. 그 사람이 원래간 좀 거짓말을 잘해.

Тэр хүн угаасааØ, худалч.

(11가)와 (11나)의 ‘도대체가’와 ‘원래가’는 부사어에 ‘이/가’가 쓰인 경우로 ‘도대체’와 ‘원래’를 각각 강조하는 의미를 지닌다. 이때 ‘이/가’는 일반적인 주격 조사의 용법과는 매우 다르다. 한국어의 ‘이/가’는 예문(11)과 같이 부사어 뒤에 결합하여 강조의 의미를 더해주는 것에 반해 몽골어의 주격 표지 ‘Ø’에는 이와 같은 의미적인 기능은 없다. 따라서 한국어의 ‘도

11) 러시아 학자 테.아. 베르타가이브(Т.А.Бертагаев, 1972)는 몽골어 주어를 식별해 낼 수 있는 형태들에 ‘хэмээгч, лав, гэж, гэвэл, болон, л, ч, болбол’ 등이 있고, 이들은 대부분 동사로부터 생긴 ‘첨사’라고 정의하였다.

대체가'나 '원래가'와 같이 부사어 성분을 통해 문장에서 강조의 뜻을 더 하는 것은 몽골어에서 불가능하며 굳이 비슷한 의미를 표현해 내려면 구어에서는 화용상의 억양으로, 문어에서는 구두점을 통해 드러낼 수 있다. 쉬.롭상완단(Sh.Luvsanvandan, 1966)은 억양에 의한 확인 방법은 오로지 화용상의 단어와 문장을 부분별로 나눌 때 나타나기 때문에 음성학적인 방법이 되는 특징을 가지며, 통사론 층위에서 더 분명해져 특정 성분의 의미, 문법적 형태, 자리, 관계 등을 규명케 해준다고 하였다.

## ② 부정 표현 구성과 '이/가'

(12) 가. 아무리 먹어도 배가 부르지가 않아.

Хичнээн идлээ ч цадахгүйг юм.

나. 그 사람의 술 먹는 모습이 싫지가 않았다.

Тэр хүний архи уух нь муухайг санагдаагүй.

다. \*영희가 학교에 가지가 않는다.

Ёнхи сургууль руугаа явааггүй.

(12가)의 주어는 '배'이고, (12나)의 주어는 '모습'이고, (12다)의 주어는 '영희'이다. 따라서 '배가'의 '가'와, '모습이'의 '이', '영희가'의 '가'는 주격 조사임에 틀림없다. 하지만 (12가)의 '부르지가'와 (12나)의 '싫지가'에서 '가'를 주격 조사로 보기 어렵다. (12다)는 성립되지 않은 문장으로 한국어에서 비문으로 처리된다. 여기에서 제2의 성분의 '이/가'는 임흥빈 (2007)에서는 '부르지'와 '싫지'를 각각 강조하는 역할을 하는 다소 객관적이고, 지속적인 요인이 작용하고 있음을 나타내는 보조사로 보고, (12다)같은 문장이 성립이 어려운 이유에 대해서는 부정 보문 뒤의 '이/가'는 보문이 인간의 자유 의지적 행동을 기술할 때 그 성립이 제약된다고 설명하였다. 즉, 영희는 자유 의지에 의해 학교에 갈지 말지를 결정할 수 있는 인간이기 때문에 (12다)에서 '이/가'가 제약된 것이다.

몽골어의 경우를 살펴보면 (12가)와 (12나)의 몽골어 문장에서는 주격



표지 ‘Ø’은 물론 다른 어떤 조사도 실현되지 않았다. 몽골어에서 한국어와 같이 ‘배가 부르지 않은 것’을 또는 ‘술을 먹는 모습이 싫지 않았다는 것’을 강조해서 표현하기 위해서는 다음의 예문(13)과 같이 해당 부정 표현 앞에 부사어를 사용하여 비슷한 의미를 나타내는 방법이 있다.

(13) 가. 아무리 먹어도 배가 전혀 부르지 않아.

Хичнээн идлээ ч огт цадахгүй юм.

나. 그 사람의 술 먹는 모습이 별로 싫지 않았다.

Тэр хүний архи уух нь тийм ч муухай санагдаагүй.

### ③ 보조사 구성의 ‘이/가’

(14) 가. 여기에서 무너지면 나부터 실패자가 된다고 생각해 이를 악물고 버텼다.

Эндээс шантарвал надаас эхлээд л бууж өгсөн хэрэг болно гэж бодон шүдээ зуун тэвчсэн.

나. 그 친구는 가정환경부터 문제가 많아.

Тэр хүн өссөн төрсөн орчноосоо эхлээд л зөндөө асуудалтай.

(14가)와 (14나)는 보조사 ‘부터’에 ‘이/가’ 성분이 결합한 예로 일반적인 주격 조사의 용법과는 거리가 멀다. 격 표지는 문법적 기능을 하는 반면에 보조사는 문장에서 그 나름의 특별한 의미를 부여하는 역할을 한다. 따라서 ‘나부터’와 ‘가정환경부터’에 결합하는 ‘이/가’는 각각 선행하는 명사를 강조하는 의미를 더하는 것으로 주격 표지일 수가 없는 것이다. 반면, (14가)의 ‘나부터’에 해당하는 몽골어 어휘 ‘надаас эхлээд’와 (14나)의 ‘가정환경부터’에 해당하는 몽골어 어휘 ‘өссөн төрсөн орчноосоо эхлээд’는 첨사 ‘л’의 도움을 받아 선행하는 명사를 강조하는 역할을 할 수 있으며, 이는 한국어와 크게 차이가 있다.

### 3) 신정보와 배타성 의미

조사 ‘이/가’의 신정보(new information) 표현 기능은 상황·맥락적으로 충분한 정보가 주어져 있지 않은 것을 새롭게 도입하거나 혹은 주제를 전환하거나 새로운 것을 소개할 때 초점을 맞추는 기능이다. 특히 ‘이/가’와 ‘은/는’의 대치 상황을 신정보 기능을 통해 설명하면 더욱 명확해진다. 즉, 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 의미적 차이를 설명하는 데 전제되어야 할 중요한 조건은 의미·화용 층위에서 ‘이/가’ 앞에 오는 대상에 초점이 놓인다는 것이며, 보조사 ‘은/는’에는 그러한 초점 기능이 없다.

(15) 가. A: 아메리카노와 라떼 중 뭐가 맛이 좋으냐?

나. B: 라떼가 맛이 좋지.

A: Американо латте хоёрын аль нь амттай вэ?

B: Латте л амттай шүү дээ.

(15나)의 ‘라떼’는 (15가)의 의문항에 대한 대답이며, ‘라떼가’에 초점이 맞추어져 있다. 그런데 ‘라떼’는 이미 주어진 대상이다. Kiss(1998)는 이에 대해서 ‘확인 초점(identificational focus)’이 의미가 있다고 설명하였으며, Gundel and Fretheim(2004)는 ‘관계적 신정보(relational new information)’의 의미로 이를 해석하였다. 임홍빈(1972)은 이에 대해서 ‘아메리카노’와 ‘라떼’ 중에서 ‘아메리카노’를 배제하는 효과를 가지기 때문에 ‘배타성’의 의미를 지닌 것으로 해석하기도 하였다. 앞서 언급한 바와 같이 몽골어의 주어는 주격 표지가 없어 체언이나 체언의 기능을 하는 말이 단독으로 주어의 기능을 수행하는 것이 일반적이다. 따라서 어떤 말이 주어의 자리에 오는가에 여부는 몽골어에서 주어를 식별할 수 있는 중요한 수단이 되기도 하고, 주어를 식별해 낼 수 있는 형태들인 ‘хэмээгч, лав, гэж, гэвэл, болон, л, ч, болбол’ 등의 첨사를 통해 이를 식별해 내기도 한다. 예문(15)의 ‘라떼’에 해당하는 몽골어 ‘латте’에 첨사 ‘л’이 붙음으로써 ‘라떼’ 외의 다른 커피들을 배제하는 의미를 나타내고 있으며, 한국어 ‘이/가’에 해당하는 몽골어 주격 표지 ‘Ø’에서는 이와 같은 의미적인 기능을 찾아볼 수 없다.

#### 4) ‘이/가’의 생략

한국어의 명사구가 격을 할당받을 때에 그 할당받은 격을 나타내는 격표지가 부착되는 것이 일반적이긴 하지만 경우에 따라 격을 가진 명사구들이 격 표지 비실현 형태로 나타나기도 한다. 따라서 격조사가 문장에서 실현될 때와 그렇지 않을 때에 확연한 의미차이가 발생한다. 다음의 예를 살펴보겠다.

(16) 가. 갈증Ø 나면 물을 마셔라.

Ам чинь цангавал ус уугаарай

나. 갈증인 나면 물을 마셔라.

Ам чинь цангавал ус уугаарай

(16가)는 문장 그대로의 의미만을 지닌 것으로 어느 한 부분에 초점이 놓이지 않는 것에 반해 (16나)는 ‘갈증’에 초점을 맞추어 갈증이 나기 전에는 물을 마시지 말라는 의미나 혹은 덥거나 맛있는 음식을 찾는 상황이 아닌 갈증이 날 경우 물을 마시라는 의미 즉, ‘갈증’이라는 상황을 강조함으로써 지정 서술하는 의미가 부여되었다. 반면, 몽골어에서 (16가)나 (16나)와 같은 강조의 의미를 나타내기 위해서는 한국어의 ‘갈증’에 해당하는 몽골어의 ‘ам’ 뒤에 인칭재귀어미 ‘нь, маань, минь, чинь’ 등을 붙이는 방법이 있다. 즉, 1, 2, 3인칭 재귀어미를 주어 뒤에 씌으로써 해당 어휘에 초점이 놓이는 것이다<sup>12)</sup>. 특히 ‘нь, маань, минь, чинь’ 등은 구어체에서는 주어를 식별해 내는 중요한 기준이 되기도 하고, 해당 명사에 초점을 맞추는 역할을 하기도 한다.

(17) 철수: 오늘 음악 선생님Ø 오는 날이야?

Өнөөдөр дууны багшØ ирдэг өдөр үү?

12) 쉬.룩상완단(Sh, Luvsanvandan, 1956)은 몽골어 문장에서 주어가 되는 체언이나 체언의 의미 기능으로 사용된 말 뒤에 1, 2, 3 인칭재귀어미가 수반되면 선행어의 주격 표지 ‘Ø’가 존재함을 알 수 있다고 하여 다음과 같은 예를 제시하였다. “Сайн нь явжээ(좋은 것이 갔다), Өндөр нам нь тохирчээ(고저가 맞는다).”

영희: 아니야, 수학 선생님Ø 오는 날이야.

Үгүй, тооны багшØ ирдэг өдөр.

(17)에서는 조사 ‘이/가’가 쓰이지 않았지만 문장이 어색하지 않다. 오히려 일상적인 대화에서 이와 같이 조사를 사용하지 않는 것이 더욱 자연스럽고, 일반적인 경우가 많다. 몽골어도 이런 면에서 한국어와 비슷하며 예문(17)과 같은 경우에 주격 표지 ‘Ø’를 필요로 하지 않는다.

(18) 철수: 오늘 음악 선생님이 오는 날이야?

영희: 아니야, 수학 선생님이 오는 날이야.

철수: Өнөдөр дууны багшØ ирдэг өдөр бил үү?

영희: Үгүй, тооны багшØ ирдэг өдөр.

(18)의 한국어 예문은 조사 ‘이/가’가 실현된 문장이며, 이 역시 비문도 아니고 어색한 문장도 아니다. 하지만 (17)과 (18)에는 의도의 차이가 존재한다. (17)에서 철수는 다른 과목 선생님이 올 것이라는 사실에 대해서 생각하고 있지 않다. 단지 음악 선생님이 온다는 사실에 대해서 확인하는 질문이라고 할 수 있는데 (18)에서 철수는 다른 과목 선생님도 머리에 담아 둔 질문이라고 할 수 있다. 대답의 경우를 보면 (17)에서 영희는 이미 다른 선생님을 염두에 둘 필요가 없는 상황이 되었다. 즉, 철수가 물어본 음악 선생님이라는 대상은 ‘아니야’라는 부정적인 대답을 통해서 배제되었다. 환언하면 음악 선생님을 머릿속에 둘 필요가 없어진 것이다. 그렇기 때문에 ‘이/가’가 생략되어도 아무런 문제가 되지 않는다. 즉, 영희의 대답은 다른 과목 선생님을 염두에 두지 않아도 되는 대답인 것이다. 그러나 이에 해당하는 몽골어 문장을 보면 예문(17)과 (18)의 그 어느 경우에도 조사가 실현되지 않으므로 체언이 홀로 주어의 역할을 한다. 따라서 몽골어에서 예문(18)의 철수의 질문과 같이 다른 과목 선생님이 올 수 있다는 의도를 드러내어 물어보기 위해서는 억양을 통해 이를 표현해낼 수 있다.

(18) 철수: 오늘 음악 선생님 오는 날이야?

수정: 수학 선생님 오는 날이야.

연희: 음악 선생님이 오는 날이야.

(18')은 (18)의 영희의 대답에서 '아니야'를 뺀 것인데 이 경우 수정이의 대답은 조금 어색해진다. 실제 발화 상황에서 충분히 있을 수 있는 대답 이기는 하지만 이런 식의 말투는 상대에 대한 배려가 없거나 혹은 대답할 겨를이 없는 바쁜 사람이라는 것을 암시한다. 반면 연희의 경우는 '아니야'라는 대답을 하지는 않았지만 조사 '이/가'를 붙임으로써 음악 선생님이 아닌 수학 선생님이 온다는 대답이 될 수 있다. 이렇게 본다면 (18)에서도 영희는 굳이 '이/가'를 쓰지 않아도 된다. 이때의 '이/가'는 의미를 강조하는 것으로 볼 수 있다. 즉, 이미 '아니야'로 음악 선생님이 아니라는 사실을 밝혔기 때문에 수학 선생님 뒤에 쓰인 '이/가'는 수학 선생님이라는 사실을 강조하기 위한 것이다. 이와 같이 강조나 지정의 의미가 아닌 일반적인 사실을 전달할 때, 혹은 화자와 청자가 발화 장면과 상황에 대해서 충분히 알고 있을 때 조사 '이/가'의 생략은 매우 빈번하게 일어난다. 하지만 조사 '이/가'가 생략되었을 때 문장이 어색해지는 경우도 있다.

(19) 가. 내 몸에선 늘 부엌 냄새가 난다.

Надаас дандаа гал зуухны үнэрØ үнэртдэг.

나. 내 몸에서 부엌 냄새(??) 난다.

Надаас гал зуухны үнэрØ үнэртдэг.

(19가)의 예를 성기철(1994)에서 '이/가'는 강조의 의미를 가지고 있어 생략하면 문장이 어색해진다고 설명하였다. (19가)는 냄새가 나기는 하지만 그것이 습관적인 경우를 가리킨다. '부엌 냄새가 난다'는 사실을 드러내기 위한 것이 아니라 '부엌 냄새가 항상 난다'는 사실을 드러내기 위한 것이다. 그러나 (19나)는 단지 '부엌 냄새가 난다'는 사실만을 전달할 때

라면 ‘이/가’가 쓰이지 않아도 자연스러운 문장이 된다. 그러나 예문(19)에 해당하는 몽골어 문장에는 주격 표지가 실현되지 않는다. 따라서 이 두 문장 간에 의미 차이가 발생한다고 보기 어려우며, 굳이 (19가)와 (19나)의 의미를 구별해서 말하기 위해서는 화자는 화용상의 억양을 통해 청자에게 달리 표현할 수 있는 방법밖에 없다.

이상의 내용을 정리하면 한국어의 ‘이/가’와 몽골어의 주격 표지 ‘Ø’에는 통사·화용 층위에서 유사한 점도 많지만 확연히 차이가 나는 부분이 많다. 첫째, 한국어의 주격조사는 ‘이/가’로 나타나고 몽골어의 주격 표지는 ‘Ø’로 나타난다. 한국어와 몽골어는 존칭의 대상이나 단체 명사 뒤에 ‘에서’ 즉, ‘аас/оос/өөс/ээс’ 탈격 표지를 사용하여 주어를 표현한다는 점에서 유사하다.

다음으로, 한국어의 ‘이/가’는 격 표지 기능뿐만 아니라 상황 맥락에 따라 지정, 강조, 신정보 및 배타성 등의 다양한 의미를 나타내는 것에 반해 몽골어의 주격 표지에는 이와 같은 화용적 기능이 없다. 따라서 몽골어는 구어체에서 화용상의 억양으로, 문어체에서는 구두점으로 주어를 식별하거나 혹은 ‘нь, маань, минь, чинь’ 등의 인칭재귀어미, ‘хэмээгч, лав, гэж, гэвэл, болон, л, ч, болбол’ 등의 첨사를 사용하여 문장에서 특별한 의미를 첨가한다.

마지막으로, 구어체에서 양 언어 모두가 주격 표지가 쉽게 생략되는 유사점을 지니지만 한국어는 특별한 의미 첨가를 목적으로 ‘이/가’가 실현되는 경우가 있다. 그러나 몽골어는 이런 특별한 의미 첨가를 조사를 통해서가 아니라 억양을 통해서 표현한다.

본고는 ‘이/가’의 의미 기능을 앞서 다룬 내용을 바탕으로 다음과 같이 분류하여 몽골인 학습자들의 ‘이/가’의 오류 양상 및 원인을 분석하고자 한다.

<표 8> 조사 ‘이/가’의 의미 기능 분류

기능 분류	통사적 구성	관련 예문
지정	‘-고 싶다’ 구성과 ‘이/가’	나는 음악 <u>이</u> 듣고 싶다.
	수량 표현과 ‘이/가’	꼬마아이가 <u>둘</u> <sup>13)</sup> 왔다.
강조	부사어 구성의 ‘이/가’	도대체 <u>가</u> 그런 게 어디 있어?
	부정 표현 구성과 ‘이/가’	그 사람의 술 먹는 모습이 그렇게 <u>싫지</u> <u>않</u> 았다.
	보조사 구성의 ‘이/가’	여기에서 무너지면 나부터 <u>가</u> 실패자가 된다고 생각해 이를 악물고 버텼다.
신정보 및 배타성	체언 구성의 ‘이/가’	A: 커피 중 뭐가 맛이 좋으냐? B: 라떼 <u>가</u> <sup>14)</sup> 맛이 좋지.

### 3.2. ‘은/는’의 기능 분류

‘이/가’와 ‘을/를’과는 달리 ‘은/는’이 격조사가 아니라는 것에는 논란의 여지가 없다. 한국어 학교문법에서 조사 ‘은/는’에 대해서 그 문장에서 다루는 내용이나 정보, 설명의 대상, 주제임을 나타내는 보조사로 정의하고 있다. 하지만 조사 ‘은/는’은 연구자에 따라 격 표지(case marker), 보조사, 후치사(postposition), 한정사(delimiter), 첨사, 특수조사 등으로 다양하게 처리되어 왔으며 그 내용을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 조사 ‘은/는’을 격 표지로 처리하는 경우는 주격후사로 보는 유길준(1905), 주어격으로 보는 박상준(1932), 박종우(1946), 보조격 어미로 처리하는 최태호(1957), 주제격으로 보는 이승녕(1961) 등이 있다. 또한 ‘은/는’이 모든 격의 자리에 자유롭게 나타난다는 점을 중시해 통격으로 보기도 하였다. 이에는 이상춘(1925), 장하일(1947), 김민주(1955, 1960), 이기백(1972)등이 있다.

이승녕(1956: 75-76)에서는 ‘은/는/께서는’를 ‘절대격’이라고 하여 주격,

13) 임흥빈(2007)에서 이와 같은 ‘둘이’를 ‘동행 의식(同行意識)’ 즉, 어떤 행동을 함께 하는 의미를 지닌다고 하여, 보조사로 처리하였으며, 단순히 “꼬마아이가 둘 간다”에서 동행 의식이 파생되지 않은 것은 ‘이/가’가 배제되었기 때문이라고 설명하였다.

14) 임흥빈(1972)은 이에 대해서 ‘라떼가’는 ‘커피’ 중에서 ‘아메리카노’와 ‘카푸치노’ 등 다른 커피들을 배제하는 효과를 가지기 때문에 이를 ‘배타성’으로 설명하였다.

목적격과 같은 구실 외에 사물을 제시하여 문제를 전개시키기도 한다고 설명하여 자세한 예<sup>15)</sup>를 제시하였다. 박상준(1932)과 박종우(1946)에서는 ‘은/는’을 지정의 의미를 지닌 ‘주어격’으로 보았으며, 홍기문(1947: 327-329)에서는 ‘첨격’으로 처리하였다. 최태호(1957: 18-19)에서는 ‘은/는’을 체언뿐만 아니라 아무 품사나 토에까지 붙어 그 뜻을 도와준다는 의미에서 ‘보조격 어미’로 처리하였다. 이상의 연구들은 조사 ‘은/는’은 격을 표시한다는 점에서 공통점을 보인다.

둘째, ‘은/는’을 보조사로 처리하여 논의한 입장으로는 신창순(1975b), 이익섭·임홍빈(1983), 김원섭(1984), 이규호(1993), 이주행(1992), 이석규(1987), 이길순(1993), 김승곤(1996) 등이 있다.

셋째, 후치사로 처리하는 경우는 이승욱(1957), 이승녕(1961), 홍사만(1975, 1976) 등은 ‘은/는’을 ‘후치사’로 보는 입장을 취하는 대표들이다. 이승욱(1957: 497)에서는 후치사를 체언 즉, 명사, 대명사, 수사에 후행하여 인구의어 ‘preposition’과 거의 같은 기능을 가진 것으로 정의를 내렸다.

넷째, ‘은/는’을 한정사로 처리하는 김종택(1982), 박승윤(1986), 백은영(1990) 등에서 조사 ‘은/는’이 일정한 어휘적, 문맥적 의미를 지녀 그 의미에 의해 선행하는 체언의 의미가 한정된다고 하여 이를 ‘의미 한정어’로 보았다. 즉, 격조사에서는 어휘적인 의미를 찾을 수 없으나 한정조사에는 어휘적인 의미와 문맥적인 의미가 내포되어 있다고 보았다. 김진호(2000)에서도 ‘은/는’의 의미에 한정성이 있다는 점을 인정하여 화자의 의도, 평가, 감정, 태도 등이 화자의 발화 속에서 드러내어 화용적인 의미

---

15) 주격의 구실:

너는 누구냐? (~네가 누구냐?)

나는 사람이다. (~내가 사람이다.)

말은 천 리를 달린다. (~말이 천 리를 달린다.)

목적격의 구실:

밥은 먹었냐? (~밥을 먹었냐?)

공부는 하지 않고 놀고만 있구나. (~공부를 하지 않고...)



를 더 풍부하게 한다고 하였다.

다섯째, 한국어의 첨가어적인 특징에 따라 조사 ‘은/는’을 첨사로 분류하는 임홍빈(1972)과 신창순(1975b)의 연구가 있다. 임홍빈(1972)에서는 한국어가 ‘주제 해석’의 구조라는 전제하에 ‘은/는’은 격 기능과 관계없이 다만 주제 첨사로서의 기능을 지니는 것으로 보았다. 신창순(1975b: 5)에서 첨사를 동정(identify)하는데 있어 어떤 기계적인 방법은 없으며, 확실한 첨사의 본질과악 위에 서서 한국어의 형태적 구조를 멀리 내다보며 판단해 갈 수밖에 없다는 난점이 있다고 하였다.

### 3.2.1. 통사 층위의 유사 격 표지 기능

조사 ‘은/는’은 해당 문장에서 다루는 내용이나 정보, 설명의 대상, 주제임을 나타내는 대표적인 보조사이다. ‘은’과 ‘는’은 이형태이며, ‘은’은 자음 뒤에, ‘는’은 모음 뒤에 쓰인다. 한국어 보조사 ‘은/는’의 기능과 비슷한 기능을 하는 몽골어의 문법 형태로는 재귀어미에 속하는 3인칭 소유형 어미 ‘нь’과 첨사로 처리되는 ‘бол’ 등이 있다. 몽골어의 3인칭 소유형 어미 ‘нь’는 단어에 결합하여 그 단어로 하여금 누구와 관련을 맺고 있는지를 나타내는 문법 형태소이다. 이에 대해서 쉬.롭상완단(Sh.Luvsanbandan, 1968)에서는 ‘нь’을 앞에 오는 명사와 뒤에 오는 명사 또는 동사와의 수식 관계를 나타내는 조사가 ‘нь’라고 정의하여 ‘нь’는 현대 몽골어에서 체언 뒤에 결합되어 체언으로 하여금 여러 관련 항목 중에서 선택되었고, 누구에게 소유되고 있음이 확실함을 나타내 준다고 하였다. 반면 첨사 ‘бол’은 주로 주어를 식별하는 역할을 하는 문법 형태이다.

조사 ‘은/는’에 대해서 채완(1976)은 문장 속에서 명사와 결합할 때 명사 뒤에 바로 결합하기도 하고, 격조사 뒤에 결합하기도 하여 여러 격조사의 기능을 골고루 지닌다고 보았다. 이를 몽골어와 비교해서 살펴보면 다음과 같다.

(20) 주격: 아버지가 드라마를 본다.

아버지는 드라마를 본다.

Аав бол олон ангит кино үздэг.

대격: 내가 드라마를 본다.

내가 드라마는 본다.

Би олон ангит киног бол үздэг.

처격: 한국에 산이 많다.

한국에는 산이 많다.

Солонгост бол уул их байдаг.

여격: 내가 철수에게 책을 주었다.

내가 철수에게는 책을 주었다.

Би Чолсүд бол ном өгсөн.

공동격: 철수와 영이가 한 동네에 산다.

철수와는 영이가 한 동네에 산다.

Чолсүтэй бол Ёнghi нэг дүүрэгт амьдардаг.

조격: 목수가 나무로 책상을 만든다.

목수가 나무로는 책상을 만든다.

Мужаан модоор бол ширээ хийдэг.

한국어 ‘은/는’은 예문(20)처럼 명사 뒤뿐만 아니라 다양한 격조사 뒤에 결합하는 특징을 지닌다. 몽골어 ‘нь’과 ‘бол’도 체언과 대명사, 부사, 명사형 어미, 부사형 어미, 격조사 뒤에 결합하는데 통사론적으로 아무런 제약이 없지만 그 모든 경우에 한국어의 ‘은/는’과 동일한 의미를 나타내는 것은 아니다. 예문(20)의 주격의 예에서 ‘아버지’에 해당하는 ‘aav’ 뒤에 ‘은/는’에 해당하는 ‘бол’이 실현되었다. 하지만 이때 해당 몽골의 예문은 아버지는 드라마를 보지만 어머니는 안 본다는 등과 같이 대조의 의미를 지닌다. 대격과 처격 또는 여격, 공동격, 조격의 경우도 마찬가지이다. 몽골어의 ‘бол’이 실현됨으로써 나는 드라마는 보지만 영화는 안 본다는 것과 한국에는 산이 많지만 몽골에는 산이 없다는 것 또한 나는 철수에게는 책을 주었지만 영희에게는 안 주었고, 영희는 철수와는 한 동네에서 살지만 미영과는 다른 동네에서 산다는 것, 목수가 나무로는 책상을 만들지만 의자를 만들지 않는다는 것을 각각 의미한다. 그런데 때에 따라 첨사 ‘бол’ 대신에 3인칭 재귀어미 ‘нь’도 쓰일 수 있으며, 이때 ‘нь’은 체언으로

하여금 누구에게 소유되고 있음을 나타내는 동시에 문장에서 화자의 중심이 되는 ‘주제’로서의 의미 기능을 수행한다<sup>16)</sup>.

그러나 현재 몽골 내 일부 한국어교육기관<sup>17)</sup>에서 조사 ‘은/는’이 몽골어의 3인칭 재귀어미 ‘нб’과 첨사 ‘бол’과 대응된다고 교육하고 있으며, 몽골 내 한국어교육에서 대표적으로 사용하고 있는 한국국제교류재단 편 『몽골인을 위한 종합 한국어 1』에서는 한국어 ‘은/는’에 대응되는 몽골어 문법 형태로는 ‘бол’ 첨사만이 제시되었다. 몽골국립대학교의 『한국어 문법론』과 몽골인문대학교의 『한국어! 웃으며 소리치며 제대로 익혀보자!』에서는 ‘은/는’에 대응되는 몽골어 문법 형태에 대해서는 아무런 설명이 제시되지 않아 일관성 면에서 문제점들이 많이 발견되었다.

### 3.2.2. 화용 층위의 의미 기능

‘은/는’의 의미와 관련하여 주제의 ‘은/는’인지 대조의 ‘은/는’인지에 대한 논란이 빚어져 왔다. ‘은/는’의 의미 기능에 대해서 임홍빈(1972)은 다음의 이유를 들어 구분하고 어렵다고 하였으며, 본고도 이에 동의한다.

첫째, 주제의 ‘은/는’과 대조의 ‘은/는’은 담화 도입문에서 모두 제약되는 양상을 보인다. 문장에서 어떤 인물이나 사물이 담화 세계에 처음 등장하는 것을 담화 도입문이라고 하는데 주제의 ‘은/는’과 대조의 ‘은/는’의 성격을 달리하는 것이라면 그들이 모두 담화 도입문에서 제약되는 이유를 알 수 없게 된다. 이 둘을 엄격하게 구별하기 어려운 두 번째 현상은 비 한정적 대상과 관련하여 지적될 수 있다. 이른바 주제의 ‘은/는’과 대조의 ‘은/는’은 한정성 제약을 공유한다. 이러한 제약은 주제의 ‘은/는’과 대조의 ‘은/는’이 동일한 것으로서, 기본적인 속성을 공유하고 있는 것으로 해석될 수 있다. 세 번째 현상은 관계절에서의 제약과 관련이 있으며, 주제의 ‘은/는’과 대조의 ‘은/는’은 모두 관계절 안에서 쓰이기 어렵다는 것이

16) 김학선(2005: 97)은 몽골어의 ‘нб’은 주어로 내용 설명적인 논항을 제시한 후에 그 논항에 해당하는가를 특정화한다고 보았으며, 이것은 기능면에서 영어의 ‘분열물(分裂文)’과 유사하다고 설명하였다.

17) 몽골 소재 이흐자삭대학교 한국어 문법 과목에서 한국어 ‘은/는’에 대응되는 몽골어 문법 형태로 ‘нб’과 ‘бол’을 있다고 제시하여 교육하고 있다.(교수 실제 인터뷰)

다. 네 번째 현상은 내포절에 ‘은/는’이 쓰이기 어려운 제약과 관련하여 지적될 수 있다. 관계절의 경우와 같이 주제의 ‘은/는’과 대조의 ‘은/는’이 모두 내포절에서 동일한 양상을 보인다. 다섯 번째 현상은 문두의 ‘은/는’이 가지는 대조적 의미와 관련하여 지적될 수 있다. 대조의 ‘은/는’이 문중에만 나타나는 것이 아니며 문두에 쓰일 때도 대조의 의미를 강하게 가지는 경우가 있다. 대표적인 예는 선행절의 ‘은/는’ 성분이 후행절의 ‘은/는’ 성분과 대조적 환경에 놓일 때이다. 여섯 번째 현상은 어느 ‘은/는’이든 모두 현장 발화문, 즉 즉발문(即發文)에 쓰이기 어렵다는 것이다. 즉발문의 성격을 강하게 가지는 예는 감탄사와 함께 쓰이는 문장이라고 할 수 있으며, 발화 현장에서 순간적으로 목격되거나 생각하는 일을 깊은 사고 없이 발화하는 문장이 바로 즉발문이다. 일곱 번째 현상은 분포적 사실과 관련된다. 주제의 ‘은/는’과 대조의 ‘은/는’이 둘은 상보적 분포를 이루는 것이 아니라 유사적 분포를 이룰 뿐이며, 그렇다고 해서 이 둘은 별개의 형태소가 아니다. 주제의 ‘은/는’에도 대조의 의미 기능이 있다는 것이며, 일정한 의미 화용론적 환경에서 대조의 의미가 약화되는 현상이 있을 뿐이라고 설명하였다.

## 1) 대조 및 주제 의미

### ① 체언 구성의 ‘은/는’

(21) 가. 저는 몽골 사람입니다.

БиӨ Монгол хүн.

Би бол Монгол хүн.

나. 언니는 회사에 다닌다.

ЭгчӨ компанид ажилладаг.

Эгч бол компанид ажилладаг.

다. 어제는 날씨가 안 좋았다.

ӨчигдөрӨ цаг агаар муухай байсан.

Өчигдөр бол цаг агаар муухай байсан.

라. 몽골은 경치가 매우 아름답지요.

Монгол~~О~~ байгаль үнэхээр сайхан шүү.

Монгол бол байгаль үнэхээр сайхан шүү.

위에서 ‘저, 언니, 어제, 몽골’은 모두 해당 문장의 주어로서 주제의 의미를 나타내고 있다. (21가)는 ‘저’라는 사람을 소개하는 문장인데 ‘는’이 쓰임으로써 ‘저’가 소개하는 대상이 됨을 나타냈고, (21나)도 역시 ‘는’이 쓰여 ‘언니’가 회사에 다닌다고 하는 설명의 대상임을 나타냈다. (21다)는 ‘어제’가 날씨가 안 좋았다는 정보의 대상이 됨을 나타냈고, (21라)는 ‘몽골’에 대해 설명하는 문장으로 ‘몽골’이 그 문장이 전달하는 정보의 대상임을 보여주었다. 그러나 몽골어 예문에서는 (21가)의 ‘나’에 해당하는 ‘би’와 (21나)의 ‘언니’에 해당하는 ‘эгч’ 또는 (21다)의 ‘어제’에 해당하는 ‘өчигдөр’, ‘몽골’에 해당하는 ‘Монгол’ 뒤에 3인칭 재귀어미 ‘нь’나 첨사 ‘бол’ 둘 다 결합할 수 있지만 아무런 문법 형태가 결합하지 않았을 때 문장의 뜻이 더욱 자연스럽다. 즉, 몽골어는 체언이 홀로 주어의 역할을 함으로써 주제의 의미를 동시에 나타낼 수 있기 때문이다. 다음의 예를 추가로 살펴보겠다.

(22) 가\*. 경찰은 사람을 때린다.

Цагдаа нь хүн зоддог.

Цагдаа бол хүн зоддог.

나. 경찰은 도둑을 잡는다.

Цагдаа нь хулгайчийг барьдаг.

Цагдаа бол хулгайчийг барьдаг.

조사 ‘은/는’은 예문(22)처럼 모든 경우에 명사와 결합할 수 있는 것만은 아니며, 뜻을 더해주는 기능 때문에 명사와 결합하기 위해서 통사적인 제약이 따르기도 한다. 김진호(2002)는 이에 대해서 ‘은/는’의 결합조건은 명사와 ‘은/는’의 서술어의 차이 때문이라고 설명하여 ‘사람을 때린다’는

것은 ‘경찰’이라는 전 개체의 일반적인 업무로 볼 수 없고, 특정한 어느 경찰을 지시하기 때문에 ‘은/는’의 결합이 제약된다고 보았다. 만일 이 문장의 서술부의 사람들이 상식적으로 받아들일 수 있는 ‘경찰’의 업무를 다루는 내용이 연결되면 (22나)처럼 자연스러운 문장이 된다. 즉, 일반명사가 ‘은/는’과 결합하여 집합 속의 어떤 개체가 아닌 전체의 속성을 드러낼 때는 그 쓰임이 자연스러운 반면에 어떤 개별적이고 특수한 특성을 나타낼 때에는 그 결합에 제약이 따른다. 몽골어 예문을 살펴보면 (22나)의 ‘경찰’에 해당하는 ‘цагдаа’ 뒤에 3인칭 채귀어미 ‘нь’나 첨사 ‘бол’이 결합하는 데에 아무런 제약이 없으며, 그 의미상으로도 아무런 차이가 나타나지 않는다.

위에서 살펴본 바와 같이 한국어의 ‘은/는’과 몽골어의 ‘нь’, ‘бол’ 등은 유사한 기능을 하기도 하지만 통사·화용적으로 구별되는 부분도 분명히 가지고 있는 문법 형태들이다. 따라서 몽골 내 한국어교육기관에서 이들 조사들이 대응한다고 설명하고 있는 것은 문제가 있으며, 학습자들이 ‘은/는’을 정확히 알고 습득할 수 있도록 다양한 문형과 예시를 통해 그 고유의 특징을 알려줄 필요가 있다.

다음으로 ‘은/는’의 대조의 의미에 대해서 살펴보고자 한다. ‘은/는’은 주제의 의미뿐만 아니라 체언과 보조적 연결 어미 등과 결합하여 둘 이상의 대상을 대조하는 역할을 한다.

(23) 가. 지난주는 추웠는데, 이번주는 따뜻하네요.

Өнгөрсөн долоо хоногØ хүйтэн байсан энэ долоо хоногØ  
дулаахан байна.

나. 한국은 산이 많고, 몽골은 초원이 많다.

СолонгосØ уул ихтэй, МонголØ тал нутаг ихтэй.

(23가)와 (23나)는 각각 ‘지난주’와 ‘이번주’, ‘한국’과 ‘몽골’의 대상을 대조하여 설명하는 문장으로 ‘은/는’이 사용되었다. 그러나 이에 해당하는 몽골어 문장에서 첨사 ‘бол’ 등의 문법적 형태가 실현될 수도 있고, 혹은

생략될 수도 있다. 그 이유는 예문(23)에서 조사가 실현되지 않아도 대조의 의미가 이미 드러나 있어 문법적으로 아무런 이상을 가지지 않기 때문이다. 이는 구어체와 문어체에서 동일하게 나타난다.

## ② 보조적 연결어미 구성의 ‘은/는’

(24) 가. 어제 아이들에게 그 역을 맡게는 했다.

Өчигдөр хүүхдүүдэд тэр дүрийг даалгажӨ өгсөн.

나. 자꾸 읽으면은 알게 되겠지요.

Уншаад байвалӨ ойлгох байлгүй дээ.

다. 나는 밥을 먹고는 왔지요.

Би хоол идчихээдӨ ирсэн.

라. 철수가 가만히 있지는 않을 거야.

Чолсү зүгээр байхгүйӨ дээ

한국어의 보조적 연결 어미에는 흔히 ‘-아, -게, -지고, -고, -러, -려 고, -면’ 등이 있는데 ‘은/는’ 성분이 이들 어미들과 비교적 자유롭게 결합하는 특징을 지닌다. ‘은/는’이 보조적 연결 어미 뒤에 결합함으로써 그 행위나 상황 자체를 또는 행위의 선후 관계를 각각 대조하는 의미를 더해 준다(김영선·권경희, 2001). 그러나 ‘은/는’의 이와 같은 기능에 대응하는 몽골어 문법 형태를 찾기 어려우며, 예문(24)의 ‘맡게는’, ‘읽으면은’, ‘먹고는’, ‘있지는’ 등의 표현을 구어에서 화용상의 억양을 통해서 혹은 담화 맥락에 따라 첨사나 동사 활용의 이형태를 통해 표현해 내는 등의 다양한 방법이 있다<sup>18)</sup>. 그러나 몽골 내 한국어교육기관 한국어교육용 교재에서는 보조적 연결어미 뒤에 결합하는 ‘은/는’의 대조 의미에 대해서는 기술하지 않고 있다.

18) 러시아 학자 게.이. 토르소예바(Г.И.Торсуева)는 억양 단위의 의미는 기본적으로 주어 측면에서 연구되었는데, 억양 단위의 의미론은 주어의미와 그 억양에 형태화의 관계, 단어 의미와 그 억양의 형태화의 관계, 또한 화제 의미와 그 억양의 형태화의 관계의 세 가지 측면에서 깊이 연구되어야 한다고 주장하였다.

## 2) 강조 의미

### ① 부가어 구성의 ‘은/는’

(25) 가. 애야, 멀리는 가지 마라.

Хүүе чи хол л битгий яваарай.

나. 철수가 왕처럼은 논다.

Чолсү хаан шиг л зугаалах юм аа.

예문(25가)과 (25나)에서 ‘멀리’와 ‘왕처럼’ 뒤에 ‘은/는’이 결합함으로써 그 행위나 상황 자체를 혹은 행위의 선후 관계를 강조하고 있다. 즉, (25가)은 가는 것은 좋지만 아주 멀리 가지 말라는 것을 강조하고, (25나)는 노는 것이 너무 지나친다는 것을 각각 강조하고 있다. 반면 이에 해당하는 몽골어의 예문에서는 ‘멀리’와 ‘왕처럼’ 뒤에 조사가 생략되어도 문법적으로 이상이 없으며 굳이 강조해서 말하려면 첨사 ‘л’을 사용할 수 있다. 몽골어 ‘л’은 다른 것을 전부 배제하고 유독 그것을 선택함을 나타낸다는 면에서 한국어의 ‘만’과 비슷하다. 여기에서 보았을 때 한국어의 ‘은/는’은 몽골어의 어느 하나의 문법 형태에 완벽하게 대응한다고 보기 어려우며, 때로는 몽골어의 3인칭 재귀어미 ‘нь’과 때로는 첨사 ‘бол’이나 ‘л’과 비슷한 양상을 보이고, 때로는 조사나 첨사 등의 문법 형태가 실현되지 않아도 ‘은/는’의 특수한 의미가 해당 어휘를 통해 그대로 드러나는 경우가 있다는 것이다.

### ② 대명사 구성의 ‘은/는’

(26) 가. 누구는 철수를 아나?

Хэн~~Ө~~ Чолсүг таних юм?

나. 언제는 가고 싶다며?

Дээр~~Ө~~ явмаар байна гээд байсан биз дээ?



예문(26)은 ‘은/는’ 성분이 부정 대명사와 결합한 경우이다. 김진호(2001)는 위의 예문들에 대조의 뜻도 존재하지 않고, 신정보도 구정보도 제시하지 못하기 때문에 부자연스러운 문장으로 보았다. 하지만 대명사는 명사를 대신하는 단어이고, 일반 담화에서도 예문 (26)과 같은 문장들이 자주 나타날 뿐만 아니라 ‘누구는’과 ‘언제는’은 ‘아무도 철수를 모른다’와 ‘과거의 어느 한 시점을 회상하는’ 뜻으로 강조의 의미를 나타내므로 본고에서는 이들 문장들을 자연스러운 문장으로 판단한다. 그러나 몽골어에서는 예문(26)은 역시 아무런 조사를 필요로 하지 않으며, (26나)의 ‘언제는’ 대신에 ‘예전에’와 같은 표현을 사용해야 문장의 의미가 자연스러워진다.

### ③ 보조 용언 구성의 ‘은/는’

(27) 가. 철수가 버섯을 먹어는 보았다.

Чолсү мөөг идэж бол үзсэн

나. 철수가 먼지를 떨어는 버렸다.

Чолсү тоосыг гүвээд~~э~~ хаячихсан.

(27가)는 ‘-어 보다’ 구성에 ‘은/는’이 쓰인 것이고, (27나)는 ‘-어 버리다’ 구성에 ‘은/는’이 쓰인 것이다. (27가)에서는 ‘먹어’에 초점이 놓이고, (27나)에서는 목적어가 포함되는 ‘떨어’에 초점이 놓임으로써 각각 강조의 뜻이 더해진다. 하지만 몽골어의 경우 ‘은/는’의 이와 같은 의미적 기능과 완벽히 일치하는 조사가 없으며, (27가)에서는 첨사 ‘бол’을 더하여 ‘버섯을 먹어보기는 하였으나 맛이 있었는지 없었는지까지는 알 수 없다’는 뜻을 표현할 수 있다. 그러나 (27나)의 몽골어 예문에서는 조사가 실현되지 않았을 때 문장이 더 자연스럽다. 한국어처럼 ‘떨어’버렸다’는 것을 강조해서 표현하기 위해서는 한국어 ‘버리다’에 해당하는 몽골어 보조동사 ‘хаях’에 완료된 동작을 나타내는 ‘-чих’ 상(aspect) 개념의 문법 형태를 결합시켜 표현할 수 있다.

### 3) 구정보 의미

한국어 조사 ‘은/는’은 이미 언급되었거나 혹은 묵시적으로 화자와 청자가 이미 알고 있는 대상을 화제로 하여 말할 때 쓰이는 경우가 있는데 이는 몽골어와 다르다. 몽골어에서 한국어 ‘은/는’과 담화·맥락에 따라 비슷한 양상을 보이는 ‘нь’, ‘бол’, ‘л’ 등의 문법 형태들에는 구정보의 의미가 존재하지 않는다. 다음의 예를 살펴보겠다.

#### ① 체언 구성의 ‘은/는’

(28) 가. 옛날 옛날에 형제가 한 마을에 살고 있었습니다. 동생은 마음씨가 착하였습니다.

Эрт урьд цагт ах дүү хоёр нэгэн тосгонд амьдран суудаг байжээ.  
Дүү нь их сайхан сэтгэлтэй аж.

나. 저기 마이클씨가 오네요. 마이클씨는 저와 함께 한국어를 공부합니다.

Майкл ирж байна. Майкл бол надтай хамт Солонгос хэл сурч байгаа.

(28가)에서 형제가 한 마을에 살고 있었다는 것을 이미 말했기 때문에 이에 대해서 다시 언급할 때 ‘동생은’과 같이 쓴다. 이는 화자와 청자가 이미 알고 있는 정보이기 때문이다. (28나)에서 ‘마이클 씨’는 앞의 문장에서 소개한 사람으로 다시 이야기할 때 ‘마이클 씨는’과 같이 쓴다. 반면, (28가)의 몽골어 문장에서 ‘동생’에 해당하는 ‘дүү’ 뒤에 ‘은/는’의 역할을 하는 ‘нь’이 결합하였고, (28나)의 ‘마이클’에 해당하는 ‘Майкл’ 뒤에는 ‘бол’이 결합하였다. 몽골어에서 ‘нь’은 3인칭 재귀어미로 체언으로 하여금 누구에게 소유되고 있음을 나타내어 화자의 중심이 되는 ‘주제’의 의미를 나타낸다.

몽골어 예문(28나)의 ‘마이클’에 해당하는 ‘Майкл’ 뒤에 쓰인 ‘бол’도 이미 언급된 대상을 다시 말할 때 쓰였다기보다 강조의 의미를 나타낸다. 예문(28)의 ‘동생’과 ‘마이클’은 둘 다 3인칭에 해당하지만 눈앞에 보이는

대상을 표현할 때 조사가 생략되거나 첩사 ‘бол’이 사용되며, 옛날에 일어난 일을 회상하여 떠올릴 때는 ‘нь’을 쓸 수 있다.

이상의 내용을 바탕으로 한국어 ‘은/는’과 비슷한 기능을 하는 몽골어 문법 형태로는 3인칭 재귀어미 ‘нь’과 첩사 ‘бол’, ‘л’ 등이 있는데 이들은 통사·화용적으로 비슷한 양상을 보이기도 하지만, 분명히 구별되는 부분이 있는 매우 복잡한 문법 형태라는 것을 확인하였다.

첫째, 한국어 ‘은/는’은 문장 속에서 명사 뒤에 바로 결합하기도 하고, 격조사 뒤에 결합하기도 하여 여러 격조사의 기능을 골고루 지니는데 이런 면에서 몽골어의 첩사 ‘бол’과 비슷하다.

둘째, 한국어 ‘은/는’은 체언이나 보조적 연결 어미 뒤에 결합하여 대조나 주제의 의미를 나타내는 경우가 있는데 몽골어에서는 ‘нь’, ‘бол’ 모두가 담화·맥락에 따라 이와 비슷한 의미를 나타낼 수 있다. 혹은 구어에서 화용상의 억양을 통해서 대조 및 주제의 의미를 나타내거나 동사의 상(aspect) 개념을 통해서 비슷한 의미를 표현할 수 있다.

셋째, 한국어의 ‘은/는’은 부가어나 대명사 혹은 보조 용언 뒤에 쓰여 각각 강조의 의미를 나타내는데 이때 몽골어는 담화·맥락에 따라 ‘л’이 쓰이기도 하고, ‘бол’이 쓰이기도 하며, 아예 조사가 생략되기도 한다.

넷째, 한국어 ‘은/는’은 체언 뒤에 결합하여 이미 언급된 사실을 말할 때 쓰여 구정보의 의미를 나타내는데, 몽골어 ‘нь’, ‘бол’, ‘л’ 등에는 구정보의 의미가 없다.

이와 같이 한국어 ‘은/는’은 문장에서 맥락에 따라 몽골어의 다양한 문법 형태와 대응하는 매우 특수한 조사이다. 그러나 몽골 내 교육기관에서 ‘은/는’을 몽골어의 3인칭 재귀어미 ‘нь’과 대응한다고 가르치기도 하고, 첩사 ‘бол’과 대응된다고 가르치기도 하여 일관된 교육이 이루어지지 못하고 있다. 따라서 학습자들은 ‘은/는’의 통사·화용적인 기능을 정확히 알고 담화에서 전략적으로 다양하게 사용한다기보다 “저는 몽골 사람입니다”와 같이 교육의 첫 단계에서 배운 주제의 의미만을 고집하는 경향이 있다.

본고는 ‘은/는’의 의미 기능을 앞서 다룬 내용을 바탕으로 다음과 같이

분류하여 몽골인 학습자들의 ‘은/는’의 오류 양상 및 원인을 살펴보고자 한다.

<표 9> 조사 ‘은/는’의 의미 기능 분류

기능 분류	통사적 구성	관련 예문
대조 및 주제	체언 구성의 ‘은/는’	고래 <u>는</u> 포유동물입니다.
	보조적 연결어미 구성의 ‘은/는’	자꾸 읽으면 <u>은</u> 알게 되겠지요.
강조	부가어 구성의 ‘은/는’	애야, 멀리 <u>는</u> 가지 마라.
	대명사 구성의 ‘은/는’	언제 <u>는</u> 가고 싶다면?
	보조 용언 구성의 ‘은/는’	먹기 싫어도 성의를 생각해서 일단 한번 먹어 <u>는</u> 봐라
구정보	체언 구성의 ‘은/는’	저기 마이클씨가 오네요. 마이클씨 <u>는</u> 저와 함께 한국어를 공부합니다.

### 3.3. ‘을/를’의 기능 분류

한국어에서 흔히 ‘을/를’ 성분을 어떤 행위가 미친 직접적인 대상을 가리키는 목적격 조사 혹은 대격 조사로 처리한다. 목적격 조사 ‘을/를’에 있어서 ‘을/를’의 격, ‘을/를’의 정의, ‘을/를’의 중출 현상, ‘을/를’의 의미 등 다양하게 논의되어 왔다.

첫째, ‘을/를’의 격 문제부터 살펴보면 조사 ‘을/를’을 목적격으로 처리하느냐 아니면 대격으로 처리하느냐에 대한 것이다. 조사 ‘을/를’은 다른 격 조사와 달리 학자마다 ‘목적격’, ‘대격’, ‘대상격’, ‘사격’ 등 다양한 명칭으로 불려왔고, 이 중에서 ‘목적격’과 ‘대격’이 널리 사용되고 있다. 한정환(2001)은 ‘을/를’을 대격으로 불려 목적격이 도출되는 것을 통사구조에 의한 것, 주제화 계층에 의한 것으로 분류하였으며, 피해자(patient), 대상(theme), 장소(location), 방향(path), 기원(source), 정도(extend)로 의미역이 중화된다고 보았다. 그러나 류구상(1995)은 기능을 위주로 했을 때 목적격이라는 용어를 사용하는 것은 문제가 없지만 대격이라는 용어는 맞

지 않다고 보았다. 대격은 대상격이라는 말인데 대상에는 타동사의 지배 대상이 되는 즉, 목적 대상이 되는 것을 비롯하여 처소 대상이 되는 수여, 도달, 출발, 이탈, 통과, 진입, 출입, 배회, 변화 등의 대상도 포함된다. 유독 타동사의 지배를 받는 대상만을 대격으로 처리하고 있는 것은 용어 선택을 잘못된 것이라고 지적하였다.

둘째, 조사 ‘을/를’ 성분의 의미에 관한 문제이다. 조사 ‘을/를’에 대한 의미는 문장에서 목적어의 자격을 갖게 하는 기능적 의미라는 초기의 의미에서부터 문맥적 의미, 담화적 의미 등 다양하게 논의되어 왔다. 조사 ‘을/를’의 의미 기능과 관련하여 ‘대상성’, ‘전체성’, ‘강조’, ‘지정’ 등이 대표적이다. 임홍빈(1979)은 ‘전체성’의 의미를 거론하였는데 ‘을/를’이 목적격 조사 관점에서 ‘목적격성’의 의미적 특성에 ‘피행동주성’, ‘직접성’, ‘목적대상성’, ‘주어 작용성’, ‘잠재적 의도성’, ‘전체성’의 의미 특성이 있다고 보았다. 또한 ‘을/를’ 중출 구문에 나타나는 ‘비-목적어’의 ‘을/를’을 ‘주제화’로서 ‘비대조적 대립’의 의미를 지닌다고 보았다. 그 외에도 이광호(1988), 정희정(1988), 우형식(1996) 등에서 조사 ‘을/를’의 ‘전체성’의 의미에 대해서 논의하였다. 정희정(1988)은 조사 ‘을/를’을 조사 ‘에’와 비교하여 ‘전체성’의 의미를 지닌다고 보았고, 우형식(1996)은 ‘전체성’ 대신에 ‘전면성’이라는 용어를 사용하였다. 신창순(1976), 고창수(1992), 이정곤(2001)에서는 조사 ‘을/를’은 때에 따라 ‘강조’와 ‘지정’, ‘초점’의 의미를 나타낸다고 보았다.

셋째, ‘을/를’ 구성 가운데 대격이나 목적격의 논리로 해명되지 않는 ‘을/를’ 성분이 통사적으로나 의미론적으로 혹은 화용적으로 주제의 성격을 가지는 것들이 있다. 이러한 논의는 임홍빈(1972, 1974, 1979, 1987, 1996), 이광호(1988, 1994), 이필영(1993), 선우용(1994) 및 이홍식(2000) 등에서 이루어졌다. ‘을/를’ 중출 현상에 대해서 임홍빈(2007)은 어휘부 정보로 해결되지 않는 통사 분석의 나머지 성분을 주제로 보았다. 모든 잉여 성분이 동일한 주제가 되지 않는다. ‘은/는’을 가진 주제는 대조적 제시의 기능을 하고, ‘이/가’를 가진 주제는 배타적 제시의 기능을 하며, ‘을/를’을 가진 주제는 어떤 대상이 문제의 대상임을 드러내게 된다

는 점에서 ‘문제성의 제시’의 의미 기능을 한다고 보았다. Sim(2005)에서도 ‘을/를’ 중출 구성의 첫 ‘을/를’ 성분을 주제로 보았다. ‘을/를’ 중출 문제를 보는 다른 시각으로는 ‘격 교체(case alternation)’와 같은 개념으로 설명하는 논의에는 J. S. Lee(1993), 우형식(1994) 등이 있다. 이들은 ‘철수를 선물을 주었다’와 같은 문장을 ‘철수에게 선물을 주었다’에서 ‘에게’가 ‘을/를’로 그 격이 바뀌었다고 보는 것이다.

넷째, 어휘부 정보로 해결되지 않는 ‘을/를’을 초점 표지로 보는 김귀화(1994), Scütze(2001), 이정훈(2004) 등이 있다. 초점설의 문제는 막연히 신정보를 초점이라고 할 수 없어 초점의 성격이 정확하게 정의되지 않는다는 점이다. ‘을/를’에 대해 또 다른 시각은 어휘부 정보로 해결되지 않는 ‘을/를’을 이선희(1994), 김미령(2006)에서와 같이 ‘원형 대상역(proto-theme)’과 관련시키는 것이다. 여기에서는 ‘원형 대상역’은 의미론적 술어를 뜻하며 통사적인 성분 분석에서 문제가 되는 것은 정확하게 어떤 성분이 어떤 문장 성분으로 정의될 수 있는가 하는 것이다.

### 3.3.1. 통사 층위의 격 표지 기능

한국어의 ‘을/를’은 어떤 행위가 미친 직접적인 대상을 가리킬 때 사용되는데(국립국어원, 2005: 477) 이는 몽골어와 동일하다. 한국어의 목적격 조사의 형태에는 ‘을/를(ㄹ)’이 있고, 몽골어의 목적격 조사에는 ‘ыг/ийг/г’가 있다.

(29) 가. 영화가 밥을 먹는다.

Ёнгхи хоолØ идэж байна

나. 철수가 구두를 샀다.

Чолсү гуталØ авсан

다. 우리는 이 영화를 보았다.

Бид энэ киног үзсэн.

라. 너 말고 누굴 사랑하겠어?

Чамаас өөр хэнд хайртай байх вэ дээ?

‘를’과 ‘을’은 이형태 관계에 있는데 예문 (29)처럼 앞에 오는 체언이 자음으로 끝나면 ‘을’, 모음으로 끝나면 ‘를’이 쓰이며, 구어체에서 모음으로 끝나는 체언 뒤에서는 (29라)와 같이 ‘를’ 대신에 ‘르’이 쓰이기도 한다.

한국어는 구어체에서 목적격 표지가 쉽게 생략되는 특징을 지니지만 몽골어는 구어체와 문어체에 관계없이 목적격 표지가 빈번히 생략된다. 위의 몽골어의 예문에서 (29가)의 ‘밥’에 해당하는 ‘хоол’과 (29나)의 ‘구두’에 해당하는 ‘гүтал’ 뒤에는 목적격 표지가 생략되었지만 (29다)의 ‘영화’에 해당하는 ‘кино’ 뒤에는 목적격 표지가 실현되었다. 그 이유는 몽골어는 직접목적어가 아닌 특정한 것을 나타내는 말(고유명사, 지시대명사, 인칭대명사 등의 대명사 혹은 한정사가 붙은 명사 등)의 경우 목적어가 목적격 표지를 취하고, 불특정한 것을 나타낼 때는 생략되는 특징을 지니기 때문이다. 즉, (29가)의 ‘밥’은 ‘불고기’인지 ‘냉면’인지 알 수 없는 불특정한 ‘먹을 것’을 의미하고, (29나)의 ‘구두’도 ‘운동화’인지 ‘장화’인지 알 수 없는 ‘어떤 신을 것’을 의미한 반면에 (29다)는 ‘그 영화’로 지시 대명사가 사용되어 화자와 청자가 알고 있는 영화를 가리켰기 때문에 격 표지가 실현된 것이다.

그러나 (29라)의 ‘사랑하다’에 해당하는 몽골어의 ‘хайргай’ 뒤에 목적격 표지가 아닌 한국어 부사격 조사 ‘에게/한테’에 해당하는 ‘д/т’가 나타났다. 이는 감정 표현을 나타내는 한국어의 일부 타동사들이 몽골어에서 ‘을/를’이 아닌 ‘에게/한테’와 어울려 쓰이기 때문이다.

한국어와 ‘을/를’과 몽골어의 ‘ыг/ийг/г’는 어떤 대상이 미친 직접적인 대상을 가르치는 목적격 표지라는 면에서 비슷하지만 문장에서 실현될 때 위의 (29)처럼 차이를 많이 보이기도 한다.

### 3.3.2. 화용 층위의 의미 기능

조사 ‘을/를’에 대해서 전통적으로 타동사와 함께 실현되어 목적격 기능을 담당한다고 보는 것이 일반적인 견해이고, 외국인 한국어 학습자들에게도 조사 ‘을/를’의 이와 같은 격조사적 기능이 교수되는 것이 일반적이다. 하지만 실제 담화 상황에서 조사 ‘을/를’은 타동사 외에도 여러 환경

에서 실현되어 격 표지 기능뿐만 아니라 의미 기능도 하는 매우 복잡하고, 특수한 조사이다. 조사 ‘을/를’의 의미 기능에는 ‘대상성’, ‘전체성’, ‘강조’, ‘지정’ 등이 대표적으로 많이 논의되었다. 본고는 ‘을/를’에 대한 의미 분류를 『외국인을 위한 한국어 문법』, (2005)을 따르되 ‘을/를’의 문제성 제시 의미에 대해서는 임홍빈(2007)의 견해를 따르기로 한다<sup>19)</sup>.

## 1) 강조 의미

### ① 부사 및 부사어의 ‘을/를’

(30) 가. 차가 빨리를 달린다.

Машин хурдан давшиж байна.

나. 그렇게 급히를 가면 우리가 따라가지 못한다.

Тэгж хурдан явбал бид нар гүйцэхгүй ш дээ.

다. 머느리가 친정에서 조금을 있다가 왔다(임홍빈: 2007).

Бэр төрхөмдөө жоохон байж байгаад ирсэн.

(30가)의 ‘빨리’는 부사 ‘빨리’에 조사 ‘을/를’이 쓰인 것이다. 이러한 예의 ‘을/를’을 대격 혹은 목적격 조사로 본다면 문법 자체가 성립되기 어렵게 된다. 격은 원칙적으로 명사나 명사적인 성분이 가지는 것으로 상정되기 때문이다. 부사는 대격의 통사론이나 의미론을 충족시킬 수 있는 아무런 근거를 제공하지 못한다. (30나)와 (30다)도 마찬가지로 부사 ‘급히’와 ‘조금’에 조사 ‘을/를’이 결합된 예이며, 이들 ‘을/를’은 대격 조사가 될 수 없고, 의미를 더해주는 의미격 조사 즉, 보조사로 보아도 무방하다. 임홍빈(2007)에서는 이와 같이 부사에 ‘을/를’이 쓰이는 것에 대해서 그것이 좋은 일이 아니라는 함축적인 의미를 가진다고 하였다. 하지만 (30가)의 ‘차가 빨리를 달리는 것’은 ‘빨리’를 어떤 측면에서도 그것이 마땅치

19) 《외국인을 위한 한국어 문법 2》, (2005)에서 “영회가 학교에 가지를 않는다”의 ‘을/를’을 강조의 의미로 해석하고 있다. 그러나 영회가 학교를 가야 하는 것이 정상인데 학교에 가지 않아서 문제성이 제시되기 때문에 본고에서는 이와 같은 경우를 ‘강조’가 아닌 ‘문제성 제시’로 보는 임홍빈(2007)의 견해를 따르기로 한다.



않은 것이라는 함축적인 의미를 지니기도 하지만 맥락에 따라 ‘차가 빨리 달려서 신이 난다’와 같은 의미로 해석될 수 있다. 같은 맥락에서 (30나)의 ‘급히를’은 문제의 방식이나 정도가 바람직하지 않은 것임을 함축하는 의미가 강하긴 하나 (30다)의 ‘조금을’은 담화·맥락에 따라 친정집에 생각했던 것보다 오래 있다가 와서 좋지 않다는 뜻과 원래 친정에 오래 있지 못하는 상황에서 조금이라도 있다가 와서 다행이라는 뜻을 나타낼 수 있다. 따라서 부사 및 부사어 뒤에 쓰이는 ‘을/를’은 상황에 따라 부정적인 함축과 긍정적인 함축의 의미를 나타내므로 본고에서는 이와 같은 경우를 강조의 의미로 분류하고자 한다.

그러나 ‘을/를’의 이와 같은 의미적 기능을 몽골어의 ‘ыг/ийг/г’과 비교하여 설명하기는 어렵다. 그 이유는 몽골어의 격 표지는 문법적 기능만 할 뿐, 화용적 기능을 하지 않기 때문이다. 즉, 예문(30)의 몽골어의 예문에서는 한국어의 ‘을/를’에 해당하는 몽골어의 ‘ыг/ийг/г’은 물론 다른 어떤 격 표지도 실현되지 않는다. 따라서 몽골어에서 한국어의 ‘빨리 달리는 것’, ‘급히 가는 것’, ‘조금 있다가 온 것’ 등을 각각 강조해서 표현하기 위해서는 ‘아주 빨리 달린다’, ‘매우 급히 간다’, ‘아주 조금 있다 왔다’처럼 ‘маш’, ‘нэлээд’ 등의 부사를 무표적으로 사용해야 한다.

## ② 행위 명사의 ‘을/를’

(31) 가. 영희가 등산을 갔어요.

Ёнгхи ууланд авирахаар явсан.

나. 아버지와 목욕을 왔어요.

Аавтайгаа саунд суухаар ирсэн.

(31)은 목적의 논항 ‘등산’과 ‘목욕’에 각각 ‘을/를’이 쓰인 예로 대격을 나타내는 ‘을/를’의 전형적인 용법과는 거리가 멀다. 동사 ‘가-’ 및 ‘오-’와 관련하여 목적을 나타내는 논항은 조사 ‘에’를 가지는 것이 전형적이기 때문이다. 위의 예들은 ‘등산을 하러 떠났음’을, ‘목욕을 하러 왔음’을

즉, 어떤 행위의 목적이 되는 것임을 각각 강조하고 있다. 조사 ‘을/를’은 이와 같이 강조 기능을 할 때에는 그 대상 자체에만 초점을 맞춘다는 환경을 가진다.

그러나 해당 몽골어 예문의 동사 ‘가-’와 ‘오-’의 목적을 나타내는 논항은 ‘을/를’에 해당하는 ‘ыг/ийг/г’가 아니라 한국어의 부사격조사 ‘에’에 해당하는 ‘д/т’이다. 한국어는 행위 명사 뒤에 ‘을/를’을 붙임으로써 그 상황 자체에 초점을 맞추어 강조의 의미를 나타낼 수 있는 반면에 몽골어는 문법적 형태의 무표적인 실현을 통해서가 아니라 산에 가서 운동하는 것을 의미하는 ‘ууланд авирах’과 사우나에 가서 휴식을 취하는 것을 뜻하는 ‘с аунд суух’ 등의 전형적인 합성어를 통해 유사한 뜻을 나타낸다.

### ③ 수 표현의 ‘을/를’

(32) 가. 알람이 한 시간을 울렸다.

Сэрүүлэг бүтэн нэг~~Ө~~ цаг дуугарлаа.

나. 우리는 아무것도 먹지 않고 꼬박 하루를 걸었다.

Бид нар юу ч идэлгүй бүтэн нэг өдөр~~Ө~~ алхсан.

(32가)와 (32나)는 시간 표현 뒤에 ‘을/를’이 쓰인 예로서 ‘한 시간’과 ‘하루’를 각각 강조하는 의미를 지닌다. 즉, 여기에서 ‘을/를’은 어떤 행위의 시간이나 혹은 그 행위 대상의 수량을 나타내어 화용적 기능을 하고 있다. 이처럼 거리 표현과 빈도, 기타 양화 표현 뒤에 쓰이는 ‘을/를’은 전형적인 대격 표지의 용법과는 매우 다르다. 서술어의 어휘부 논항 정보로 시간 표현이나 거리 표현 또는 빈도 표현 등이 주어질 수는 없기 때문에 이들 ‘을/를’을 대격 표지로 보기 어렵다.

그러나 몽골어는 거리 표현이나 양화 표현 뒤에 ‘을/를’에 해당하는 ‘ыг/ийг/г’을 쓸 수 없으며, 예문(32)에서와 같이 ‘한 시간’과 ‘하루’를 각각 강조해서 말하기 위해서는 해당 수 표현 앞에 한국어의 ‘꼬박’의 뜻을 가진 몽골어의 ‘бүтэн’ 등의 부사를 덧붙여 표현해야 한다.

## 2) 문제성 제시 의미

임홍빈(2007)은 보조 용언 뒤에 결합되는 ‘을/를’에 대해서 문제성 제시의 의미 기능을 한다고 보았다. 다음의 예를 살펴보겠다.

### ① 보조 용언 구성의 ‘을/를’

(33) 가. 영이는 친구의 이불을 들춰를 버렸다. 친구는 울고 있었다.

Ёнги найзынхаа хөнжлийг сөхөөд<sup>Ø</sup> орхив. Найз нь уйлж байлаа.

나. 영이는 캐시미어 니트를 뜨거운 물에 빨아를 보았다. 니트는 입을 수 없게 되었다.

Ёнги ноолууран цамцыг халуун усанд угаагаад<sup>Ø</sup> үзэв. Цамц өмсөх аргагүй болжээ.

예문(33)은 보조적 연결 어미 뒤에 ‘을/를’이 쓰인 경우로 완료나 성취의 의미를 나타낸다. 이처럼 보조적 연결 어미 ‘-아/-어’, ‘-고’ 뒤에 ‘을/를’이 쓰이는 것은 대격 조사 ‘을/를’의 정규적 용법은 아니다. (33가)에서는 이불을 들추어서는 안 되는 상황이 전제되었다. 친구가 아주 곤히 자든가, 성질이 까다로워 자는 것을 건드리면 아주 싫어한다든가와 같은 경우이다. 그러한 상황에서 영이가 이불을 들춰본 것이고, 그러한 행동에 대하여 문제성이 제시된 것이 예문(33가)이다. 여기에서 친구의 이불을 들추는 것은 좋지 않은 일이라는 부정적인 의미가 드러난다. (33나)도 이와 마찬가지로 니트를 빨 것<sup>에</sup> 대해서 문제성이 제시되었다. 즉, 캐시미어 니트는 뜨거운 물에 빨아서 안 되는 옷인데 영이는 그것을 빨아본 것이다. 따라서 (33나)는 빨아서 안 되는 니트를 빨아버렸기 때문에 문제가 제기된다는 부정적 함축의 의미를 드러낸다.

그러나 예문(33)과 같은 경우 몽골어에서는 한국어의 ‘을/를’에 해당하는 ‘ыг/ийг/г’ 격 표지가 실현되지 않으므로 한국어 예문에서처럼 문제성 제시의 의미를 나타내기 위해서는 ‘들추-’에 해당하는 ‘сөх-’과 ‘빨-’에 해당하는 ‘угаа-’의 어간 뒤에 동작의 지속성을 나타내는 ‘-аад/өөд’ 등의 동작

상(aspect)<sup>20)</sup>을 사용하여야 한다.

## ② 장형 부정문 구성의 ‘을/를’

임홍빈(2007)은 조사 ‘을/를’이 문제가 다소 급박하여 비교적 짧은 시간 안에 해결해야 함을 요구할 때 문제성을 제기하는 의미 기능을 나타낸다고 보았다. 예문(37다)은 이에 해당한다. 즉, 영희가 학교에 가야 정상인데 무슨 이유 때문인지 학교에 가지 않아서 문제가 제기되는 것이 예문(37다)이다.

(34) 가. 영희가 학교에 가지 않는다.

Ёнхи сургууль руугаа явахгүй~~Ө~~ байна.

나. \*영희가 학교에 가지~~간~~ 않는다.

Ёнхи сургууль руугаа явахгүй~~Ө~~ байна.

다. 영희가 학교에 가지~~를~~ 않는다.

Ёнхи сургууль руугаа явахгүй л байна.

한국어에서 예문(34다)나 (34라)와 같이 서술어 뒤에 ‘이/가’나 ‘을/를’이 흔히 쓰일 수 있는데 이들은 주격 혹은 대격 조사의 전형적인 용법과는 거리가 멀다. 그 이유는 부정 서술어 ‘아니하다/않다’ 등은 격에 대한 요구를 가질 수 없기 때문이다.

(34가)는 문제성이 제시되지 않은 문장으로 영희가 학교에 가지 않는 것을 일반 서술하고 있다. (34나)는 성립되지 않지만 (34다)는 아무런 이상을 가지지 않는다. 그 이유는 (34나)의 ‘영희’는 행동주이기 때문이다. 이에 대해서 임홍빈(2007)은 부정 보문 뒤의 ‘이/가’는 보문이 인간의 자유의지적 행동을 기술할 때 그 성립이 제약되는 것으로 설명하였으며, 영희는 자유 의지에 의해 학교에 갈지 말지에 대해서 결정할 수 있는 인간이

---

20) 몽골어에 상이 있는지 없는지에 대한 논의가 제기되어 왔으며, Byambasan 외(1987)에서는 몽골어에 상의 개념이 있다고 주장하여 다음과 같이 설명하였다. 동작의 내적 관계성을 표현하거나 시간 내에 이루어지는 동작의 상태와 선상을 가리키는 개념을 동작상이라 하며, 동작의 완료나 미완료 상태, 또는 반복 행위나 단번의 행위냐의 여부, 동작의 시간 지속성 등이 여기에 포함된다.

기 때문에 ‘이/가’의 사용이 제약되었다.

반면, 몽골어의 경우 예문(34다)와 같은 경우에 조사가 실현되지 않는 것이 일반적이긴 하지만 담화·맥락에 따라 (34다)처럼 ‘가지’에 해당하는 ‘явахгүй’ 뒤에 첨사 ‘л’ 이 나타나는 경우가 있다. 이때 ‘л’은 문제가 지속적으로 해결되지 않고 있음을 의미하는데 이는 한국어 ‘을/를’의 문제성 제시의 의미와 비슷한 기능을 한다고 볼 수 있다. 하지만 이는 모든 경우에 해당되지 않으며, 첨사 ‘л’이 실현되지 않아도 화용상의 억양을 통해서 혹은 ‘이상하게’, ‘무슨 이유 때문인지’ 등의 부사어를 통해 ‘을/를’의 문제성 제시의 의미를 표현하는 방법이 있다.

(35) 가\*. 아무도 기다리는 사람이 없는데 차가 오지를 않는다.

\*Хүлээж байгаа хүн байхгүй байхад машин ирэхгүйӨ байна.

나. 많은 사람이 30분이나 기다리고 있는데 차가 오지를 않는다.

Зөндөө олон хүмүүс 30 гаруй минут хүлээж байхад машин ирэхгүй л байна.

(35가)에 ‘을/를’을 쓰인 것이 적합하지 않으며 이는 아무도 기다리는 사람이 없는 것에 대하여 아무런 문제성이 제기되지 않기 때문이다. 반면, (35나)는 성립이 가능한 문장이다. 많은 사람이 30분이나 차가 오기를 기다리는데 차가 오지 않는 것은 큰 문제이고, 이 상황이 곧 해결되어야 함을 함축하기 때문이다.

하지만 예문(35)의 몽골어 예문에서는 ‘을/를’에 해당하는 ‘ыг/ийг/г’ 표지가 실현되지 않는다. 그 이유는 앞서 언급한 바와 같이 몽골어의 격 표지는 문법적 기능만을 하기 때문이다. 따라서 몽골어에서 예문(35)의 ‘을/를’의 문제성 제시의 의미를 나타내기 위해서는 화용상의 다양한 억양을 통해 유사한 의미를 표현하거나 몽골어의 첨사 ‘л’을 사용할 수 있다.

### ③ 합성동사 구성의 ‘을/를’

한국어의 ‘을/를’은 합성동사 뒤에 결합하여 문제성 제시의 의미를 나타내는 경우가 있다. 다음의 예를 살펴보겠다.

(36) 가. 아이들이 선생님을 무서워를 한다.

Хүүхдүүд багшаасаа айдагØ.

나. 아이들이 학교에 걸어를 갔다.

Хүүхдүүд сургууль руугаа алхаадØ явсан.

예문(36가)나 (36나)의 합성동사의 선행 요소에 쓰이는 ‘을/를’을 대격조사로 분석하기 어렵다. ‘무서워를 한다’는 ‘무서워하다’의 논항 정보에 의하여 ‘선생님을’의 대격을 분석할 수 있을 뿐이지, ‘-하다’가 독립적으로 논항 정보를 가지는 것은 아니다. 합성동사의 문법적인 성질을 결정하는 것은 후행요소라고 하더라도 (36가)에서 ‘-하다’가 ‘무서워’에 대격을 부여할 수 있는 것은 아니다. 합성동사의 선행 요소에 쓰이는 ‘을/를’은 주어진 대상에 문제가 있음을 제시하는 의미론적 기능을 한다는 것을 (36가)와 (36나)에서 확인할 수 있다. (36가)는 선생님이 ‘무서움’의 대상이 아닌데 아이들이 선생님을 무서워하는 것이다. 즉, 아이들이 보이는 반응에 문제가 있다는 것으로 설명된다. (36나)도 이와 마찬가지로이다. 아이들이 버스가 안 와서인지 혹은 버스표를 살 돈이 없어서인지 학교에 걸어간 것이다. 평소에 버스를 타고 학교에 가는 아이들이 오늘 무슨 이유 때문인지 걸어갔다는 것에 대해서 문제제기를 하고 있는 것이다.

그러나 이에 해당하는 몽골어의 예문은 한국어와 크게 다르다. (36가)의 ‘무서워하다’는 한국어에서 합성동사인 데 이에 대응하는 몽골어의 ‘айх’는 단일어이고, (36나)의 ‘걸어가다’에 대응하는 ‘алхаад явах’는 한국어와 똑같은 합성어이다. 몽골어는 ‘ыг/ийг/г’ 등의 문법적 표지를 통해 화용적 의미를 나타낼 수 없으며, 이는 합성어와 단일어에 관계없이 적용된다. 이처럼 한국어는 ‘을/를’ 등의 문법적 표지를 통해 화용적 의미를 쉽게 나타낼 수 있다. 하지만 몽골어는 한국어에 비해 조사와 어미가 덜 발달한 언어로 ‘을/를’의 문제성 제시 등의 의미를 표현하는 데에 한계가 있어 일상 대화에서 이와 같은 의미 전달을 위하여 첨사의 사용이나 억양 변화를 활용할 수밖에 없다.

#### ④ -기를 구성의 ‘을/를’

(37) 가. A: 이 연못에서 사람이 빠져 죽었대.

B: 여기가 깊기를 사람 한 길이 넘지.(임홍빈, 2007: 531)

A: Энэ цөөрөмд хүн живээд үхчихсэн гэсэн.

B: Энэ гүнзгий нь ч гүнзгий шүү.

나. A: 그는 인품이 아주 좋았대.

B: 인품이 좋기를 껍이나?

A: Тэр сайхан сэтгэлтэй гэсэн.

B: Яг л сайхан сэтгэлтэй байна ш д.

위의 예문(37)은 ‘-기를’ 구성의 예를 보인 경우이다. 이때 ‘-기를’의 ‘을/를’ 성분은 서술어의 어휘부 논항 정보로 분석될 수 없는 것은 ‘깊-’과 ‘좋-’은 형용사인 것과 관련이 있다. 그 이유는 형용사는 목적어를 가지는 것으로 분석되지 않기 때문이다. (37가)에서 ‘화자 B’는 흔히 사람이 물에 빠져죽는 것은 깊은 물에서라는 일반적인 전제를 보여주고 있다. 따라서 ‘깊이’가 문제임을 지적하고 그것에 대하여 ‘사람 한 길이 넘는다’고 언급한 것이다. (37나)의 ‘인품이 좋기를’은 ‘화자 A’의 언급 속에서 문제가 되는 부분을 지적한 것이다. 그것은 ‘화자 B’가 동의할 수 없는 부분으로 ‘껍이나?’와 같이 언급함으로써 전혀 그렇지 않다는 뜻을 더했다. 즉, 여기에서 쓰인 조사 ‘을/를’은 격 표지가 아니며, 주어진 상황 속에 문제가 있다는 것을 드러내어 의미적 기능을 하는 제2의 성분이다.

몽골어의 경우를 살펴보겠다. 몽골어에서 예문(37)의 한국어 문장과 비슷한 의미를 표현해내기 위해서는 청자가 화용상에서 억양을 변화시키거나 혹은 ‘ч’, ‘гэдэг нь’ 등의 다양한 첨사나 어휘 등을 사용하여야 한다. 그 이유는 몽골어의 ‘ыг/ийг/г’에는 한국어의 ‘을/를’처럼 의미 기능이 없기 때문이다.

#### 3) ‘을/를’의 생략

(38) 가. 아주머니! 사과(Ø) 있나요?

나. 응, 아주 싱싱한 것(Ø) 있지.

다. 한 봉지(Ø) 주세요.

가. Эгч ээ алимØ байгаа юу?

나. Байгаа, шинэ алимØ байгаа.

다. Нэг торыг авъя

한국어에서 조사 ‘을/를’의 생략 현상은 ‘이/가’와 마찬가지로 주로 구어체 문장에서 나타난다. (38)처럼 화자와 청자가 비공식적인 상태에서 공통적인 상황을 공유하였을 때 ‘을/를’이 생략되는 것이 일반적이다. 하지만 몽골어의 경우 (38다)에서 한국어의 ‘을/를’에 해당하는 ‘ыг/ийг/г’ 표지가 반드시 실현되어야 하는 특징을 지닌다. 김학석(2004: 79)에서처럼 몽골어의 직접목적어가 형용사, 수사, 형동사인 경우 대격 표지가 접미되어야 하기 때문이다. 만약에 몽골어에서 한국어처럼 ‘봉지’ 뒤에 결합하는 ‘을/를’이 생략하게 되면 ‘봉지 하나 주세요’와 같이 문장의 의미가 완전히 달라진다.

(39) 가. 콜라Ø 주세요.

КолаØ авъя.

나. 콜라를 주세요.

Колаг авъя.

음료수 가게에 가서 돈을 내밀면서 하는 말은 (39가)가 더 적합하다. 그러나 가게 점원이 손님이 하는 말을 못 알아듣고 사이다를 주었다면 손님 은 바로 (39나)와 같이 다시 말했을 것이다. 이와 같이 한국어에서 조사 ‘을/를’은 담화 맥락에 따라 실현되기도 하고, 생략되기도 한다.

그러나 몽골어에서는 (39가)와 (39나) 모두에서 대격 표지가 실현되지 않는다. 그 이유는 몽골어의 대격 표지 ‘ыг, ийг, г’는 고유명사, 지시대명



사, 인칭대명사 등의 대명사 혹은 한정사가 붙은 명사의 경우에만 실현되기 때문이다. 다음의 예를 추가로 살펴보면 더 자세한 정보를 얻을 수 있다.

(40) 가. 술Ø 드세요?

АрхиØ уудаг уу?

나. 술을 드세요?

АрхиØ уудаг байсан юм уу?

한국어의 경우 위의 두 문장은 ‘음주’ 여부를 묻는 질문이다. 그런데 두 문장 사이에 미세한 의미 차이가 존재한다. 일반적으로 음주 여부를 물을 때 ‘을/를’이 생략된 (40가)가 더 자연스럽다. (40나)는 화자가 상대방이 음주하는 사실을 잘 몰랐을 때이거나 혹은 그것이 의외의 사실일 때 사용하는 것이 자연스럽다. 따라서 ‘을/를’이 실현됨으로써 결과적으로 ‘술’이 강조되는 느낌을 가지게 된다.

그러나 몽골어의 경우 예문(40가)와 (40나) 모두에서 대격 표지 ‘을/를’을 필요로 하지 않는다. (40나)의 ‘술’에 강조의 의미를 더하기 위해서 대격 표지 대신에 ‘술 마실 줄 아는 거였어?’에 해당하는 ‘Архи уудаг байсан юм уу?’등으로 동사 뒤에 결합하는 종결어미를 달리 함으로써 유사한 뜻을 표현할 수 있다.

(41) 가. 그림을 그렸다.

ЗурагØ зурав

나. 그림을 화가 바타가 그렸다.

Зургийг уран зураач Батаа зуржээ.

한국어에서 예문(41)이 문어체일 경우 ‘을/를’ 대격 표지가 실현되는 것이 일반적이다. 그러나 몽골어의 경우 (41가)에서는 대격 표지가 생략되지만 (41나)에서는 대격 표지가 실현된다. 이러한 현상에 대해서 강신

(2004: 26)은 몽골어의 동사와 목적어 사이에 인접성 조건(adjacency condition)이 작용하고 있기 때문이라고 설명하였다. 즉, 예문(41가)처럼 직접목적어가 동사와 인접할 경우 대격 표지가 생략되는데 (41나)처럼 직접목적어가 동사와 인접하지 않는 경우에는 문법적 기능해독의 중의성(ambiguity)을 피하기 위해서 대격 표지가 실현된 것이다.

이상의 내용을 바탕으로 한국어 ‘을/를’은 몽골어의 대격 표지에 해당하는 ‘ыг/ийг/г’과 통사·화용적으로 많은 차이를 보이는 문법 요소라는 것을 확인하였다. 그 내용을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 한국어에서는 서술어가 목적어를 취했을 경우 통사론적으로 ‘을/를’이 실현되는 것이 일반적인 반면에 몽골어에서는 직접목적어가 불특정한 것을 나타낼 때 대격 표지가 생략되고, 고유명사, 인칭대명사, 지시대명사, 한정사가 붙은 명사의 경우에는 ‘을/를’에 해당하는 ‘ыг/ийг/г’가 실현된다.

둘째, 한국어의 ‘을/를’은 부사나 행위명사, 수표현 또는 보조 용언과 장형 부정문, ‘~기를 구성’ 등에 붙어 각각 강조나 문제성 제시의 의미를 더하여 화용적 기능을 할 수 있다. 하지만 몽골어의 ‘ыг/ийг/г’에는 격 표지 기능밖에 없어 ‘을/를’의 이와 같은 다양한 화용적 의미를 나타내기 위해서 담화에서 화자나 청자는 억양 변화시키거나 ‘бол’, ‘л’, ‘ч’ 등의 첨사를 사용하여야 한다.

셋째, 한국어의 ‘을/를’은 구어체에서 쉽게 생략되는 특징을 지니는데 몽골어의 ‘ыг/ийг/г’의 생략 여부는 구어체와 문어체임과 관계없이 문장에서 인접성 조건(adjacency condition)이 작용하느냐와 혹은 결합하는 요소가 어떤 품사 분류에 속하는 어휘냐에 따라 결정된다.

본고는 ‘을/를’의 의미 기능을 앞서 다룬 내용을 바탕으로 다음과 같이 분류하여 몽골인 학습자들의 ‘을/를’의 오류 양상 및 원인을 살펴보고자 한다.

<표 10> 조사 ‘을/를’의 의미 기능

기능 분류	통사적 구성	관련 예문
강조	부사 및 부사 구성의 ‘을/를’	차가 빨리를 달린다.
	행위 명사 구성의 ‘을/를’	영희가 등산을 갔어요.
	수 표현 구성의 ‘을/를’	알람이 한 시간을 울렸다.
문제성 제시	보조 용언 구성의 ‘을/를’	영이는 캐시미어 니트를 삶아를 보았다. 니트는 입을 수 없게 되었다.
	장형 부정문 구성의 ‘을/를’	영희가 학교에 가지를 않는다.
	합성동사 구성의 ‘을/를’	아이들이 선생님을 무서워를 한다.
	-기를 구성의 ‘을/를’	A: 그는 인품이 아주 좋았다. B: 인품이 좋기를 껴이나?

### III. 몽골인 학습자의 조사 사용 양상 분석

외국어 교육이란 학습자들에게 목표 언어를 상황에 맞게 적절하게 사용할 수 있도록 교수하는 것이며, 이와 같은 목적을 달성하기 위해서는 발음, 어휘, 문법, 문화 등 다양한 측면의 교육이 필요하다. 모어 화자와 비슷한 수준의 논리적인 언어 사용과 정확한 의사소통을 위해서 문법교육의 필요성은 매우 크다. 효과적인 한국어 문법교육을 위해서는 학습자들의 오류를 확인하고, 오류의 유형을 기술하고, 그 원인을 추적하고 심각성을 평가하는 일련의 분석 과정이 반드시 필요하다. 그 이유는 학습자들의 실제 자료를 검토하고 분석함으로써 학습자들이 빠른 시간 내에 한국어 문법에 익숙해지는 데에 도움을 줄 수 있는 다양한 교육적인 시사점을 찾고, 효과적인 교수·학습 방안을 마련할 수 있는 정보들을 얻을 수 있기 때문이다.

따라서 본 장에서는 첫째, 몽골인 학습자를 대상으로 설문 조사를 실시하여 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 다양한 사용 오류 양상을 살펴본다. 둘째, 모어 화자와 몽골인 학습자의 작문 자료로부터 확보한 16,591어절의 말뭉치 자료를 분석하여 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 양상 및 빈도를 살펴본다. 마지막으로 조사 오류 양상 분석에 대한 양적 연구의 한계점을 보완하기 위해 몽골인 학습자 22명을 선별하여 구두 인터뷰를 진행함으로써 조사 교육의 필요성 및 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사·화용 층위의 기능에 대한 학습자들의 이해도와 실제 의사소통에서의 사용 가능 여부 등을 물어보고 확인한다.

#### 1. 몽골인 학습자의 조사 사용에 관한 설문 조사의 설계

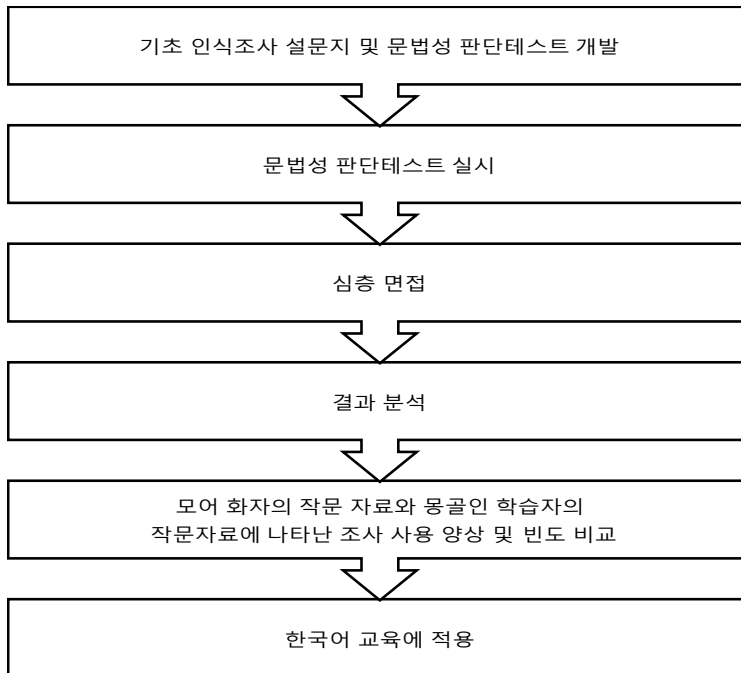
##### 1.1. 설문 조사의 설계 및 절차

본고는 몽골인 한국어 학습자들이 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사·화용적 용법을 정확히 알고 사용하고 있는지를 확인하기 위하여 먼저 이

들 조사들이 사용되는 담화 상황을 설정한 평가 항목인 문법성 판단 테스트를 개발하여 설문을 진행하였다. 학습자들의 학습 기간 및 한국어 능력 수준을 고려하여 1~2학년 대상의 설문과 3~4학년 대상의 설문을 별도로 개발하였으며, 각각의 설문은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 양상을 알아보기 위해 설계된 <맞는 격조사 고르기>, <틀린 문장 고치기>, <몽·한 번역>, <글쓰기> 등의 문항으로 구성되었다. 설문 대상자는 몽골의 4개 주요 대학의 한국어학과에 재학 중인 학습자 전원인 170명으로 몽골인 학습자들의 한국어 사용 양상 및 다양한 변인들을 가장 잘 보여줄 수 있는 대표적인 집단이다. 먼저 170명의 몽골인 한국어 학습자를 대상으로 기초 조사를 실시하였으며, 이는 나이, 학급, 성별, 한국어 학습 목적, 선호하는 학습 방법, 학습에 어려움을 주는 요소, 어려운 문법 항목, 어려운 조사 항목, 향후 진로 등 객관식 문항으로 구성되었다. 학습자 기초 조사는 몽골인 학습자의 인적 사항을 알고, 효과적인 조사 교육을 위한 기초 자료를 얻는 데에 목적을 두었다. 설문은 2016년 3월 1일부터 5월 1일까지 약 두 달간 진행되었으며, 설문 결과에 대해서는 SPSS(Statistical Package for Social Sciences) 20 프로그램을 이용하여 조사 사용 빈도 분석을 실시하였다. 문법성 판단 테스트 실시 후 설문 응답자 중 22명을 선정하여 심층 면접을 진행함으로써 연구의 양적 조사의 한계점을 보완하였다.

다음으로 170명의 몽골인 학습자의 자유 작문으로부터 확보한 8,241어절의 말뭉치 자료를 서울대학교에 재학 중인 11명의 8,350어절의 자기소개 작문 자료와 비교하여 조사 사용 양상 및 빈도를 분석하였다. 이는 몽골인 학습자가 조사 사용 시 모어 화자와 어떠한 유의미한 차이를 보이는지를 알기 위함이었다. 이에 따른 분석 단계는 다음과 같다.

<그림 4> 분석 단계



1~2학년 학습자용 문법성 판단 테스트는 주로 ‘이/가’를 ‘은/는’과 대치하여 쓰는 경우와 반대로 ‘은/는’을 ‘이/가’로 대치하여 쓰는 경우, 또는 ‘을/를’의 다양한 통사적 기능이 몽골어와 차이나는 부분에서 학습자들이 얼마나 오류를 범하는지를 알기 위해 설계된 문제들로 구성되었고, 3~4학년 학습자용 문법성 판단 테스트는 학습자들의 한국어 수준이 어느 정도 향상된 점을 고려하여 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 지정, 강조, 주제 및 대조, 문제성 제시, 구정보 등의 화용적 기능들이 반영된 문제들로 각각 구성되었다.

오류 분석을 진행할 때 먼저 문법성 판단 테스트의 결과를 정답과 오답으로 구분하여 그 비율을 계산하였으며, 이때 형태상의 오류와 화용상의 오류로 나누어 오류 비율 및 양상을 분석하였다.

다음으로 몽골인 학습자의 작문 자료에 나타난 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 사용된 모든 부분을 모어 화자의 작문 자료와 비교하여 살펴보고 조사 사

용 양상과 빈도 차이를 분석하였다. 또한 몽골인 학습자의 작문 자료에서 오류가 나타난 부분에 주석(annotation)을 다는 작업을 실시하였다. 주석은 해당 어절 뒤에 약호로 된 태그(tag)를 부착하는 방식으로 이루어졌고, 이때 맥락 등 전체 글과의 관계 속에서 판단해야 하는 오류를 함께 표시하였다. 본 작업은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 오류 양상을 알아보기 위한 분석이므로 맞춤법 및 외래어 표기 오류 등은 연구 대상에서 제외하였다. 형태상의 오류를 대치, 누락, 첨가 오류로 구분하여 그 양상 및 빈도를 확인하였고, 화용상의 오류는 지정, 강조, 문제성 제시, 주제와 대조, 신정보, 구정보 등으로 구분하여 살펴보았다.

오류의 원인에 대해서 관찰하고 그 빈도를 계산할 때는 Richard(1971)과 이정희(2002)의 제2언어의 오류 원인 분류를 바탕으로 몽골인 학습자의 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 사용 오류 양상 및 오류를 판별할 수 있는 <표 11>과 같은 기준을 설정하여 살펴보았다.

Richard(1971)은 오류 원인 분석에 따라 학습자의 오류를 간섭 오류, 언어내적 오류, 발달 오류로 구분하고, 모국어의 영향으로 인해 발생하는 오류를 간섭 오류(interference error), 목표 언어 규칙의 과잉 적용 및 규칙의 불완전한 적용으로 인해 일어나는 오류를 언어내적 오류(interlingual error), 교실이나 교과서 등의 제한된 경험을 통해 학습자 나름대로의 가설을 세워 나타나는 오류를 발달 오류(developmental error)로 규정하였다. 또한 이 세 가지 오류 유형을 각각 음성적 오류, 음운적 오류, 의미적 오류, 통사적 오류, 화용적 오류로 세분화하였다.

이정희(2002)는 학습자의 제2언어의 오류를 원인에 따른 오류 분류와 결과 판정에 따른 분류로 크게 두 가지로 구분한 다음에 원인에 따른 분류를 다시 모국어의 영향에 의한 오류, 목표 언어의 영향에 의한 오류, 교육과정에 의한 오류로 나누고, 결과 판정에 따른 분류를 범주별 오류와 현상에 따른 오류, 정도에 따른 오류로 각각 세분화하였다.

외국인 학습자는 목표 언어의 학습 초급단계부터 끊임없는 전이과정을 거치고 수정·보완하면서 언어를 습득하기 때문에 학습자 오류의 수많은 변인들을 세부적으로 구분하여 기술한다는 것은 매우 어려운 일이다. 따

라서 모든 오류를 이와 같은 분류를 통해 식별해내기 어렵고, 모국어의 영향을 받은 것인지 아니면 목표 언어의 인식 부족으로 인해 발생한 것인지 혹은 교육 과정에 의한 오류인지를 정확히 판가름하기 애매모호할 때가 있다. 같은 맥락에서 Brown, H. D(2000: 254)에서 오류는 실제로 학습에 작용하고 있는 학습자의 언어 체계를 보여주지만 외국어를 가르치는 현장 교사들이 오류 인지에 지나치게 집착하게 되면 제2언어의 올바른 발화를 놓치게 된다고 하여 오류 분석의 위험성을 언급하였다. 따라서 오류 분석에서는 말하기와 쓰기에 표출된 언어 자료가 강조되고, 학습자의 회피(avoidance) 전략을 설명하기 어렵고, 언어 표현 과정상의 오류는 학습자의 전반적인 언어 수행의 단지 일부분에 지나지 않다는 점 등을 고려해 오류 분석을 진행해야 한다.

본고에서는 위의 논의들을 종합적으로 고려하여 몽골인 학습자를 대상으로 이루어진 조사 오류 분석을 위한 분류를 다음과 같이 구분하여 살펴보고자 한다.

<표 11> ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 오류 분류

오류	분류	소분류
원인에 따른 오류 분류	언어 간 전이 오류	모국어의 영향에 의한 오류
		목표 언어의 영향에 의한 오류
	언어 내 전이 오류	과잉 적용 오류
		불완전한 적용 오류
		발달상의 오류
	교육과정에 따른 오류	교육 자료에 의한 오류
		교수학습 방법에 의한 오류
현상에 따른 오류 분류	형태상의 오류	대치 오류
		생략 오류
		첨가 오류
	화용상의 오류	지정
		강조
		신정보 및 배타성
		대조 및 주제
		구정보
		문제성 제시

원인에 따른 오류는 모국어나 목표 언어의 영향에 의한 언어 간 전이 오



류(L1→L2), 목표 언어 규칙의 확대 적용에 의한 언어 내적 오류(과잉 적용과 불완전한 적용, 발달상의 오류, L2→L1), 교육과정에 따른 오류(교육 자료에 의한 오류, 교수학습 방법에 의한 오류)로 세분화된다. 현상에 따른 분류는 다른 문법 형태를 대치하여 사용한 대치 오류, 불필요한 형태를 추가하여 사용한 첨가 오류, 일정한 형태를 사용하지 않고 뺀 생략 오류로 나눈다. 화용상의 오류는 담화에서 지정, 강조, 주제 및 대조, 신 정보와 구 정보, 문제성 제시 등의 특별한 의미첨가를 목적으로 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 쓰이는 경우가 있는데 학습자들이 이러한 화용적 기능을 정확히 알지 못하여 생긴 오류이다. 여기에서 지정 의미는 해당 문법 성분 뒤에 ‘이/가’가 쓰임으로써 다른 대상이 아니라 바로 그것이라는 의미를 부여하여 전제되어 있는 둘 이상의 대상들 중에 하나를 선택하는 의미이고, 강조의 의미는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 체언뿐만 아니라 부사어나 보조적 연결 어미 등 다양한 구성 뒤에 결합하여 해당 대상을 초점화할 목적으로 사용될 때는 나타나는 의미이다. ‘은/는’은 해당 문장의 주어로서 쓰일 때 주제의 의미를 나타내고, 두 개 이상의 대상을 서로 비교·대조할 때는 대조의 의미를 나타낸다. ‘이/가’는 맥락적으로 충분한 정보가 주어져 있지 않은 것을 새롭게 도입, 전환, 소개할 목적으로 사용되어 신정보의 의미를 나타내는 반면에 ‘은/는’은 이미 언급되었거나 묵시적으로 화자와 청자가 알고 있는 대상을 화제로 하여 말할 때 구정보의 의미를 나타낸다. 문제성 제시의 의미는 문제가 다소 급박하여 비교적 짧은 기간 안에 해결을 요구하는 의미를 나타내기 위해서 보조 용언이나 장형 부정문 또는 합성동사나 ‘-기를 구성’에서 ‘을/를’이 쓰일 때 나타나는 의미이다.

## 1.2. 기초 설문 및 한국어 인식 조사

### ① 학교별 학습자 수

본고의 기초 조사에 참여한 학습자 수는 각 학교별로 몽골국립대학교 한국학과 43명, 몽골인문대학교 한국어교육학과 33명, 이흐자삭대학교 한국어 선택과목 수강생 48명, 국제올란바타르대학교 한국어 통·번역사학과 46명, 총 170명이다.

<표 12> 학교별 학습자 수

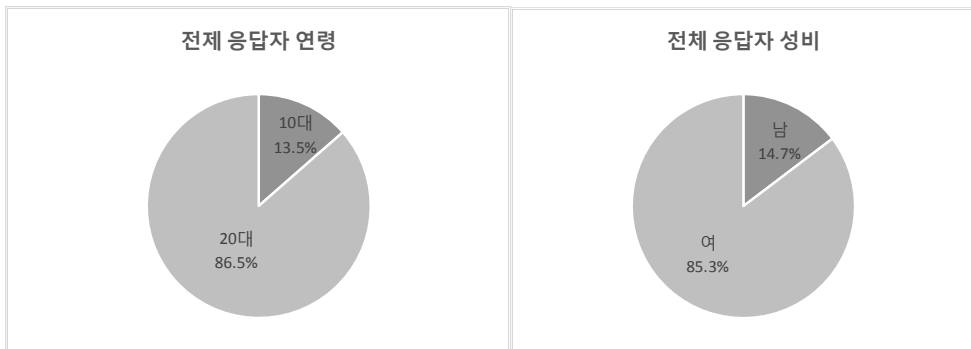
	몽골국립 대학교	몽골인문 대학교	이흐자삭 대학교	국제올란바 타르대학교	합계
1~2학년	18	11	30	0	59
3~4학년	25	22	18	46	111
합계	43	33	48	46	170

## ② 학습자의 나이 및 성별

설문조사에 참여한 전체 응답자의 연령대는 20대가 86.5%로 가장 많고, 10대가 13.5%로 다음 순이었다. 전체 응답자의 성별을 살펴보면 남학생 23명(14.7%), 여학생 147명(85.3%)으로 여학생 수가 월등히 많다. 남녀 비율의 격차가 큰 것은 몽골 전체에 해당하는 상황이며, 특히 인문계열에서 차이는 더욱 크다.

<그림 5> 학습자의 나이 분포

<그림 6> 학습자의 성별 분포



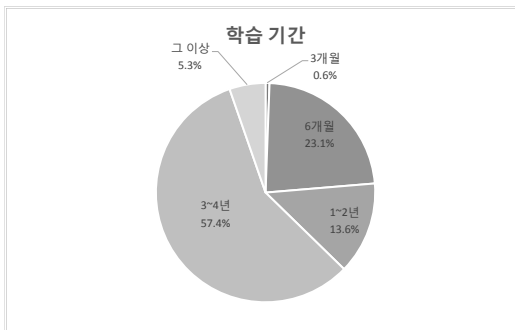
## ③ 학습 기간

<그림 7>에서처럼 설문에 응답한 학습자들의 학습 기간은 54.7%가 3~4년으로 가장 큰 비중을 차지하였다. 그 이유는 한국에서 학교를 다니다 몽골대학의 한국어학과 3~4학년에 편입하여 공부하는 학생들이 많기 때문으로 확인되었다. 한국어 학습기간이 6개월 미만인 학습자들은 23%로 두 번째로 많았으며, 1~2년인 학습자들은 14%였다. 4년 이상 한국어를 배우고 있는 학습자들은 전체 설문 응답자의 5%에 불과하였다.

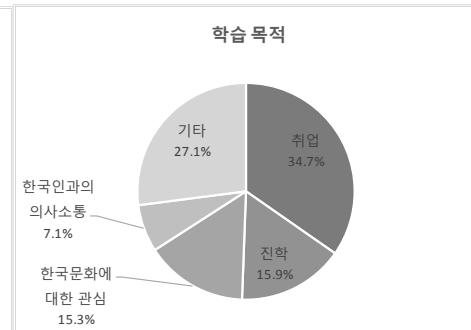
#### ④ 학습 목적

<그림 8>과 같이 한국어 학습 목표에 대한 질문을 도구적 동기(대학원 진학, 취직, 유학 등)와 통합적 동기(한국 사람과의 의사소통, 한국문화에 대한 이해 등)로 구분하여 살펴보았다. 그 결과 학습자들의 50.6%는 도구적 동기에 의해 한국어 공부를 하는 것으로 나타났고, 통합적 동기인 한국인과의 의사소통과 한국문화에 대한 관심 때문에 한국어를 배우는 학습자는 전체 응답자의 27.1%를 차지하였다.

<그림 7> 학습 기간 분포



<그림 8> 학습 목적 분포



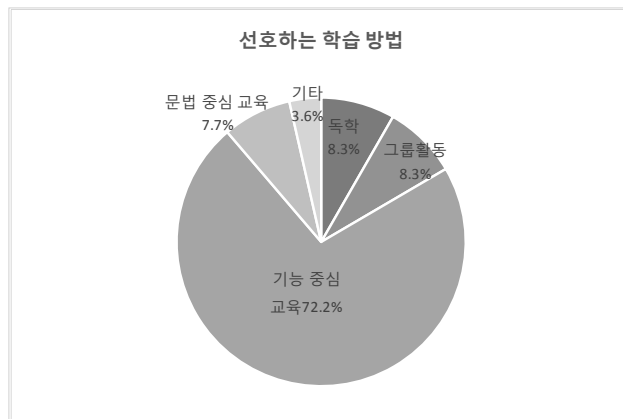
이처럼 도구적 동기의 비율이 높게 나타는 것은 학습자들의 대부분이 직업 수단이나 다음 단계의 교육기관 입학 을 목적으로 한국어를 학습하고 있는 것을 의미한다. 반대로 단순히 한국 문화에 대한 호기심과 한국인과의 의사소통을 위해서 한국어를 공부하지 않는다는 것이다.

#### ⑤ 선호하는 학습 방법

학습자 중심의 교수학습 방법을 개발하고, 효과적인 한국어 교육을 하는데 필요한 정보를 얻고자 몽골인 학습자들이 선호하는 학습 방법을 확인하고 다음의 <그림 9>와 같이 분석하였다. 학습자의 무려 72.2%는 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기에 의한 기능 중심의 교육을 선호하는 것으로 나타났으며, 독학과 그룹 활동에 의한 한국어교육을 선호한다는 답을 택한 학습자는 각각 8.3%로 나타났다. 그러나 문법 중심의 교육을 선호한다는

학습자는 전체 응답자의 7.7%에 불과하였다. 중복 응답을 고려하였을 때 학습자들은 하나의 학습유형보다는 기능과 실제를 아우르는 다양한 교육 방법이 골고루 혼합되었을 때를 가장 효과적인 것으로 평가하였다.

<그림 9> 학습 선호도 분포



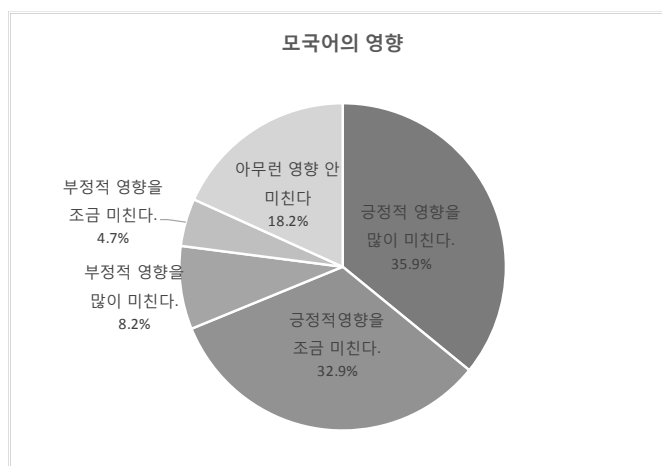
## ⑥ 모국어의 영향

제2외국어 학습에 모국어의 기본적인 지식이 어떤 영향을 미치는지에 대해서 알아보는 것은 매우 중요하다. 특히 양 언어의 SOV 구조의 특성 때문에 학습자들은 학습의 초급단계부터 한국어를 쉬운 언어로 인식하여 머릿속에 내재되어 있는 몽골어의 지식을 한국어 학습에 끌어들여 사용하려는 경향을 지니고 있다. 물론 한국어와 몽골어는 큰 틀에서 보았을 때 문법적으로 유사점이 많지만 실제 사용에서는 차이를 많이 보이는 언어로 언어내적 오류와 중간언어간의 오류가 빈번히 발생한다.

따라서 모국어 영향에 대한 학습자들의 인식이 어떠한가, 그 영향에 대해서 학습자들은 긍정 혹은 부정적으로 생각하는가, 또한 이와 같은 영향은 한국어 학습에 얼마나 작용하는가를 알기 위해서 객관식 문제로 이루어진 문항을 제시하여 그 결과를 분석하였다. 조사 결과 전체 응답자의 35.9%는 한국어를 학습하는 데에 있어 몽골어가 긍정적 영향을 많이 미친다고 답하였고, 32.9%는 긍정적 영향을 조금 미친다고 답하였다.

그러나 아무 영향이 없다는 응답이 18.2%로 나타났고, 모국어의 지식이 부정적인 영향을 많이 미친다는 응답도 8.2%로 나타났다. 부정적 영향을 조금 미친다는 응답은 4.7%에 불과하였다. 결과에 비추어보았을 때 한국어 학습 시 몽골어는 매우 긍정적으로 작용하고 있음을 확인할 수 있었으며, 향후 모국어의 장점을 활용하여 한국어교육 방법을 개선해 나간다면 교육의 효과도 그만큼 극대화될 것으로 여겨진다. 위의 분석 결과를 그림으로 제시하면 다음과 같다.

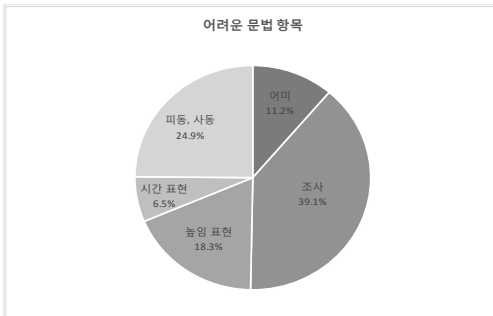
<그림 10> 모국어의 영향 분포



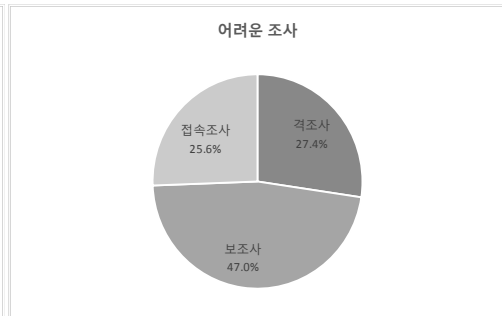
### ⑦ 어려운 문법 항목

몽골인 학습자들이 한국어의 문법 범주에 대해서 어떤 인식을 갖고 있는지를 파악하기 위해 학습 시 가장 어려워하는 문법 항목이 무엇인지에 대해서 확인하였다. 그 결과 39.1%가 조사 학습 시 가장 많은 어려움을 겪는 것으로 나타났으며 다음으로 피동과 사동이 24.9%의 비율을 차지하였다. 반면, 학습자들은 한국어 어미 학습 시 어려움을 느끼는 정도는 11.2%, 높임표현 학습 시 18.3%, 시간 표현 학습 시 6.5%로, 이들 항목들은 비교적 부담이 적은 것으로 드러났다. 이를 그림에서 제시하면 다음과 같다.

<그림 11> 어려운 문법 항목



<그림 12> 어려운 조사 항목

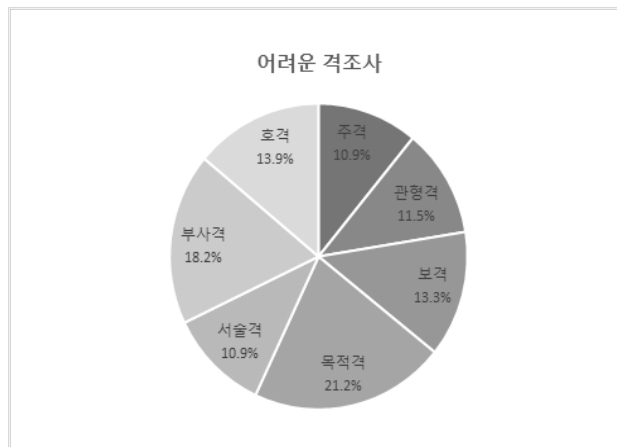


### ⑧ 어려운 조사 항목

다음으로 가장 어려워하는 조사 항목이 무엇인지에 대한 질문에 전체 응답자의 47.0%는 보조사가 어렵다고 답하였고, 27.4%는 격조사가 어렵다고 답하였다. 양 언어의 보조사와 격조사는 통사·화용 층위에서 상이한 양상을 많이 보이는 문법 항목인 반면에 접속조사는 실제 의사소통 사용 시 유사한 점이 많은 문법 항목이다. 그림에도 불구하고 학습자들의 25.6%가 한국어 접속사를 배우는 데에 어려움을 느낀다고 답한 것은 매우 흥미로운 현상으로 여겨진다. 이상의 내용을 <그림 12>에서 제시한다.

### ⑨ 어려운 격조사 항목

<그림 13> 어려운 격조사 항목



다음은 한국어 격조사 중에 가장 배우기 어려운 격조사가 무엇인지에 대한 질문에 학습자들의 21.1%는 목적격 조사 ‘을/를’을 뽑았다. 다음으로 부사격 조사 18.2%, 호격조사 13.9%, 보격조사 13.3%, 주격과 서술격조사가 각각 10.9% 순으로 나타났다. 목적격 조사는 양 언어 조사 체계에 똑같이 존재하는 문법 표지이지만 서술어의 논항 정보와 한국어에서만 나타나는 ‘을/를’의 화용적 기능 때문에 학습자들이 가장 어려워하는 것으로 나타났다. 한국어 부사격 조사 학습 시 어려움을 느끼는 이유는 처소를 나타내는 ‘에/에게/에서/한테’뿐만 아니라 행위의 재료나 도구 및 수단, 원인이나 이유, 방향, 자격 등을 나타내는 ‘(으)로’, 동반의 의미를 지니는 ‘과/와’, ‘하고’, ‘(이)랑’ 등의 다양한 형태들이 있어 학습자들이 혼란을 겪기 때문인 것으로 나타났다. 반면 호격조사 사용 시 어려움을 느끼는 이유는 한국어의 ‘아/야/이’는 격 표지인 반면에 이에 해당하는 몽골어의 문법 형태 ‘aa/oo/өө/yy’는 첨사로 문법적으로 달리 해석되기 때문이고, 보격조사가 어렵다고 생각하는 이유로는 주격의 ‘이/가’와 보격의 ‘이/가’를 구분해서 교육하지 않고 있기 때문으로 분석되었다. 같은 맥락에서 한국어의 서술격 조사에 해당하는 ‘이다’는 몽골어에서 종결어미에 해당하는 문법 형태로 처리되기 때문에 학습자들이 어려워하는 것으로 나타났다.

## 2. 몽골인 학습자의 조사 사용 오류 양상

### 2.1. 몽골인 학습자의 문법성 판단 테스트 분석

본고는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 오류 양상 및 원인을 알아보기 위해 몽골인 학습자를 대상으로 문법성 판단테스트를 실시한 후 무응답자의 비율이 높거나 해당 조사들의 사용 오류 양상 및 원인을 분석하는 데에 불충분한 응답들을 제외한, 유의미한 결과를 보인 1~2학년 문법성 판단 테스트 15문항과 3~4학년 문법성 판단 테스트 18문항에 한해서 오류 분석을 진행하였다. 이때 통사 층위 오류 양상과 화용 층위의 오류 양상으로 구분하여 분석을 진행하였으며, 통사 층위에서는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 형태상의 오류 양상을 대치, 생략, 첨가 오류로 나누어 분석하였다. 화용 층위의 오류 분석에서는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용 층위의 다양

한 의미를 학습자들이 얼마나 정확하게 알고 있는지를 확인하고 그 오류 양상을 살펴보았다.

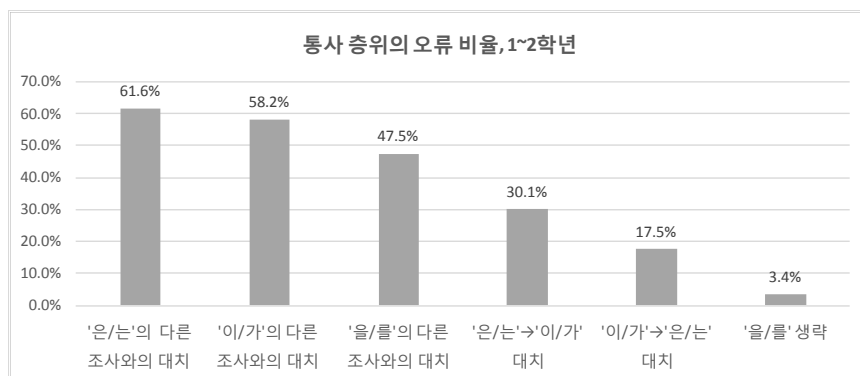
### 2.1.1. 통사 층위의 오류 분석

문법성 판단테스트의 정오 응답을 통해 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 현상에 따른 오류를 통사 층위에서 다음과 같이 살펴보았다.

1~2학년 학습자들은 61.6%가 ‘은/는’을 다른 조사로 대치하여 쓰는 오류를 가장 많이 범하였고, 58.2%가 ‘이/가’의 대치 오류를 일으켜 그 다음으로 높은 비율을 차지하였다. ‘을/를’의 대치 오류는 비교적 적은 47.5%로 나타났으며, ‘은/는’을 ‘이/가’로 대치하여 쓴 경우와 ‘이/가’를 ‘은/는’으로 대치하여 쓴 경우는 각각 30.1%, 17.5%로 나타났다.

‘을/를’의 생략 오류는 1~2학년 학습자들에게 3.4%밖에 나타나지 않은 반면에 3~4학년 학습자들에게는 46.3%로 나타나 크게 차이를 보였다.

<그림 14> 통사 층위의 오류 비율, 1~2학년

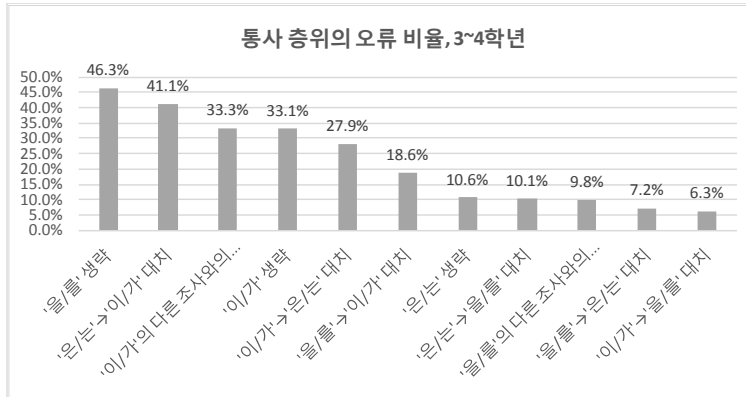


3~4학년 학습자들은 ‘은/는’을 ‘이/가’로 대치하여 쓴 경우가 41.1%로 매우 높게 나타났으며, ‘이/가’를 다른 조사로 대치하여 쓴 경우는 33.3%로 나타났다.

‘이/가’의 생략 오류도 통사 층위의 전체 오류 중에 33.3%의 비율을 차지하였고, ‘이/가’를 ‘은/는’으로 대치하여 쓴 오류는 27.9%로 나타났다.



<그림 15> 통사 층위의 오류 비율, 3~4학년



다음으로 몽골인 학습자의 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 오류 양상 및 원인을 정확하게 분석하기 위해 문법성 판단테스트의 결과를 1~2학년과 3~4학년으로 나눈 후 정답률과 오답률을 <표 13>과 <표 14>와 같이 문항별로 정리하였다.

1~2학년 학습자들이 94.9%로 가장 높은 정답률을 보인 문항은 문항(1)로 ‘을/를’의 통사적 기능이 반영된 ‘을/를 만나다’ 구성의 문제였다. 한국어의 ‘만나다’는 타동사로 ‘을/를’ 격 표지와 어울려 쓰이는 반면에 이에 해당하는 몽골어의 ‘уулзах’는 자동사로 부사격 조사 ‘와/과’에 해당하는 ‘тай/тэй/той’와 어울려 쓰이는 특징을 지닌다. 언어 간 전이에 의해 학습자들은 높은 오류를 범할 것이라는 예상과는 달리 이처럼 높은 정답률을 보인 것은 동사 ‘만나다’는 사용 빈도가 높고, 학습자들이 한국어과목에서 빈번히 접하는 비교적 쉬운 어휘이기 때문으로 여겨진다.

반면에 3~4학년 학습자들이 통사 층위에서 가장 높은 정답률을 보인 문항으로는 65.7%로 ‘에 반대하다’를 ‘을/를 반대하다’로 바꾸어 써야 하는 문제가 제시된 문항(14)이었다. ‘에 반대하다’는 상황에 따라 ‘을/를 반대하다’로도 쓰일 수 있는데 학습자들은 이처럼 서술어의 특징을 비교적 높은 수준으로 알고 있는 것으로 확인되었다.

반대로 1~2학년 학습자들이 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 시 통사 층

위에서 가장 높은 오답률을 보인 문제로는 84.7%가 틀린 문항(15)로 ‘에게/한테 듣다’ 구성을 ‘을/를 통해서’ 구성으로 바꾸어 쓰는 문제가 제시된 문제였다. 이 문제에서 학습자들의 64.4%는 1번 답인 ‘에서 듣다’ 구성을 가장 많이 택한 것으로 나타났다. 몽골어에서 ‘을/를 통해서 듣다’는 ‘에서 듣다’로 부사격 조사 ‘에서’에 해당하는 ‘aac/ooc/өөс/ээс’과 어울려 쓰이는데 한국어 숙달도가 낮은 저학년의 학습자들은 모국어의 영향에 의해 이와 같은 오류를 높게 범한 것으로 분석되었다.

3~4학년 학습자들의 문법성 판단테스트의 결과를 보면 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 시 통사 층위에서 가장 높은 오답률을 보인 문항은 문항(13)이었으며, 그 비율은 64.9%였다. 문항(13)은 ‘박 씨를 만나야 그 정보를 캐낼 수 있다’를 ‘박 씨를 통해서만 그 정보를 캐낼 수 있다’로 바꾸어 써야 하는 문제였는데 ‘박 씨 만나서’로 ‘을/를’이 생략된 4번의 답을 학습자들의 43.2%가 택하였다. 3~4학년 학습자들은 ‘을/를 통해서’ 구성을 한국어 문법과목을 통해 이미 학습하고 습득했음에도 불구하고 실제 사용에서는 문제가 있는 것으로 분석되었다.

<표 13> 1~2학년 문항별 응답률

문항	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
내용	'을/를'	'이/가'	'은/는'	'은/는'	'이/가'	'을/를'	'은/는'	'이/가'	'이/가'	'은/는'	'이/가'	'이/가'	'을/를'	'을/를'	'을/를'
1	0.0%	47.5%	1.7%	39.0%	23.7%	3.4%	25.4%	8.5%	50.8%	28.8%	66.1%	66.1%	11.9%	25.4%	64.4%
2	94.9%	28.8%	54.2%	11.9%	25.4%	16.9%	40.7%	13.6%	27.1%	45.8%	3.4%	1.7%	69.5%	10.2%	5.1%
3	3.4%	11.9%	44.1%	16.9%	45.8%	49.2%	13.6%	20.3%	15.3%	8.5%	25.4%	28.8%	10.2%	30.5%	15.3%
4	1.7%	11.9%	0.0%	32.2%	5.1%	30.5%	20.3%	57.6%	6.8%	16.9%	5.1%	3.4%	8.5%	33.9%	13.6%
정답률	94.9%	28.8%	44.1%	32.2%	45.8%	49.2%	25.4%	57.6%	50.8%	45.8%	66.1%	66.1%	69.5%	33.9%	15.3%
오답률	5.1%	71.2%	55.9%	67.8%	54.2%	50.8%	74.6%	42.4%	49.2%	54.2%	33.9%	33.9%	30.5%	66.1%	84.7%

<표 14> 3~4학년 문항별 응답률

문항	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	'은/는'	'을/를'	'을/를'	'이/가'	'은/는'	'이/가'	'을/를'	'은/는'	'을/를'	'이/가'	'을/를'	'이/가'	'을/를'	'을/를'	'을/를'	'을/를'	'이/가'	'은/는'
1	70.3%	7.2%	17.1%	29.7%	10.8%	18.0%	7.2%	18.9%	2.7%	9.9%	11.7%	6.3%	11.7%	1.8%	8.1%	22.5%	9.9%	28.8%
2	24.3%	10.8%	1.8%	46.8%	59.5%	24.3%	14.4%	26.1%	12.6%	16.2%	9.0%	36.0%	35.1%	21.6%	18.0%	32.4%	56.8%	42.3%
3	1.8%	12.6%	21.6%	3.6%	7.2%	12.6%	13.5%	47.7%	55.0%	23.4%	70.3%	39.6%	8.1%	6.3%	62.2%	27.9%	9.9%	16.2%
4	3.6%	69.4%	59.5%	18.9%	20.7%	44.1%	63.1%	5.4%	28.8%	49.5%	7.2%	17.1%	43.2%	66.7%	9.9%	16.2%	23.4%	12.6%
무응답	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
정답률	94.6%	23.4%	21.6%	29.7%	59.5%	18.0%	13.5%	26.1%	28.8%	9.9%	70.3%	36.0%	35.1%	66.7%	62.2%	55.0%	9.9%	45.0%
오답률	5.4%	76.6%	78.4%	70.3%	40.5%	82.0%	86.5%	73.9%	71.2%	90.1%	29.7%	64.0%	64.9%	33.3%	37.8%	45.0%	90.1%	55.0%

다음으로 학습자의 문법성 판단테스트에서 나타난 형태상의 오류 양상을 대치 및 생략 오류로 구분하여 세밀하게 살펴보고자 한다.

### 1) 대치 오류

문법성 판단테스트의 결과를 통사 층위에서 살펴보았을 때 형태상의 오류인 대치, 생략 오류가 다소 발견되었다. 문법성 판단테스트는 객관식 문제로 이루어짐에 따라 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 첨가 오류는 발견되지 않았다. 여기에서 대치 오류는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 사용해야 하는 곳에서 다른 항목으로 대치해서 쓰는 경우를 말하고, 생략 오류는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 쓰여야 하는 곳에서 이들 조사들을 쓰지 않고 생략하는 경우이다.

1~2학년 문법성 판단테스트에는 학습자들의 한국어능력 수준과 학습기간을 고려하여 ‘이/가’, ‘을/를’의 격 표지 기능과 ‘은/는’의 단순 주체와 대조의 의미를 학습자들이 얼마나 정확하게 알고 있는지를 확인하기 위한 문제들을 주로 포함시켰고, 3~4학년 문법성 판단테스트에는 이들 조사들의 격 표지 기능 외에도 보조사적 용법들이 잘 드러나는 문제들을 중점적으로 반영시켰다.

1~2학년 학습자들의 문법성 판단테스트는 총 15개의 문항으로 이루어졌으며, 여기에서 나타난 대치 오류의 빈도를 살펴보면 ‘은/는’→‘이/가’→‘을/를’ 순으로 나타났는데 이 중에서 ‘은/는’ 대치 오류는 61.6%, ‘이/가’ 대치 오류는 58.2%, ‘을/를’ 대치 오류는 47.5%를 각각 차지하였다. 또한 ‘은/는’을 ‘이/가’로 대치하여 사용한 경우는 총 71건의 문장에서 나타나 전체 대치 오류 중 30.1%에 달하는 비중을 차지한 반면에 ‘이/가’를 ‘은/는’으로 대치하여 쓴 경우는 총 31건으로 전체 대치 오류의 17.5%를 차지하였다.

반면에 3~4학년 학습자들의 문법테스트는 총 18개의 문항으로 이루어졌는데, 대치 오류의 순은 ‘은/는’→‘이/가’→‘을/를’로 1~2학년과 동일하게 나타났다. ‘은/는’의 대치 오류는 전체 통사 층위의 오류 중에서 41.1%, ‘이/가’의 대치 오류는 33.3%, ‘을/를’의 대치 오류는 9.8%를 차

지하였다. ‘이/가’, ‘은/는’의 사용에서 학년 간에 오류 차이는 크게 나타나지 않았지만 ‘을/를’의 사용에서는 3~4학년 학습자들은 1~2학년 학습자들에 비해 어려움을 비교적 덜 느끼는 것으로 나타났다. 다음의 예문을 살펴보겠다.

(42) 가. 무엇을 먹을까요?

나. 저는 불고기를/불고기~~는~~(√불고기가) 좋아요.(몽골국립대~12)

(43) 가. 어제 무엇을 했어요?

나. 외국 친구~~에게~~(√친구를) 도와주었어요.(몽골인문대~9)

(44) 국회의원들이 새로운 법안을 설정하는 것~~에~~(√것을) 반대했다.(이흐자삭대~25)

(45) 그 이야기를 친구~~에서~~(√친구를 통해) 들었어요.(국제올란바타르대~8)

예문(42)은 ‘이/가’ 대신에 ‘을/를’이나 ‘은/는’을 사용하여 대치 오류를 범한 경우로 1~2학년 59명, 학습자의 71.2%가 오답률을 보인 사례이다.

예문(43), (44), (45)는 1~2학년 학습자의 ‘을/를’에 대한 대표적인 대치 오류의 사례로 전체 학습자의 49.2%, 65.8%, 84.7%가 각각 오답률을 보인 문항이다. 여기에서 한국어의 ‘돕다’, ‘반대하다’ 등의 타동사에 대응되는 몽골어의 ‘туслах’, ‘эсэргүүцэх’ 등은 몽골어에서 자동사로 목적격이 아닌 부사격 조사를 필요로 하기 때문에 학습자들은 모국어의 간섭을 강하게 받아 이처럼 오류를 범한 것으로 보인다. ‘을/를 통해 듣다’에 해당하는 몽골어 표현 ‘дамжуулж сонсох’도 ‘에서 듣다’에 해당하는 ‘аас сонсох’으로 표현이 가능하여 학습자들은 모국어의 영향에 의해 오류를 범한 것으로 분석된다.

## 2) 생략 오류

다음은 통사 층위에서 살펴본 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 생략 오류 사례이다. 한국어에서 격조사는 화자와 청자가 일정한 시·공간적 배경을 공유

하고 있을 때, 또는 화자와 청자가 서로의 의식 속에서 명확하게 부각되어 있는 상태에서 발화 시 생략되는 특징을 지닌다. 또는 구어체에서도 조사는 쉽게 생략되는데 이는 문법적으로 문제가 없고, 의사소통에 지장을 주지 않는 경우가 많다. 그러나 몽골어에서 격조사는 구어체뿐만 아니라 문어체에서도 쉽게 생략되며 특히 ‘을/를’에 해당하는 몽골어의 ‘ыг/ийг/ийг’는 고유명사, 지시대명사, 인칭대명사 등의 대명사 혹은 한정사가 붙은 명사의 경우에만 목적어가 대격 표지를 취하고, 그 외의 불특정한 대상을 가리킬 때는 생략되는 특징을 지닌다. 목표어의 문법지식이 부족하고, 모국어의 간섭을 강하게 받는 학습자들은 다음의 예문에서처럼 ‘을/를’을 생략하는 오류를 빈번히 범하였다.

(46) 가. 이걸 영어로 뭐라고 하는지 통 모르겠어요.

나. 미국에서 10년Ø(√10년을) 살았는데 그걸 몰라요? (이흐자삭대~17)

(47) 가. 잠깐 친구들 만나고 올게요.

나. 하라는 공부는 안 하고 만날 놀러 다니기만 하고!

너희 행동이 도대체Ø(√도대체가) 마음에 안 들어. (몽골인문대~13)

(48) 박 씨Ø(√박 씨를) 만나서 그 정보를 캐낼 수 있을 거야. (몽골국립대~11)

3~4학년 학습자 111명의 46.3%는 ‘을/를’을 생략하는 오류를 범하였는데 이는 통사 층위의 오류 중에서 가장 높은 비중을 차지하였다.

예문(46)에서 ‘10년’ 뒤에 ‘을/를’이 생략되어도 문법적으로는 아무런 문제가 없다. 하지만 ‘을/를’이 실현되었을 때 ‘10년’에 초점이 놓임으로써 문장의 의미가 더욱 부각된다. 그러나 3~4학년 111명의 학습자 중에 59.5%는 조사가 비실현한 ‘10년’을 정답으로 택하였다.

예문(47)도 마찬가지이다. 부사어 ‘도대체’ 뒤의 조사 ‘이/가’의 실현은 공부 안 하고 놀러 다니는 모습이 마음에 들지 않는다는 것에 초점을 놓아 강조의 뜻을 나타낸다. 하지만 학습자들의 44.1%는 조사 ‘이/가’가 생략된 답을 정답으로 택하였고, ‘도대체는’을 택한 비율은 23.4%, ‘도대체

를’은 택한 경우는 12.6%, ‘도대체가’와 같이 정답을 택한 학습자는 18.0%에 불과하였다.

예문(48)은 ‘박 씨를 만나서’처럼 ‘을/를’이 실현되어야 하는 문장인데 학습자들의 42.3%는 조사가 생략된 ‘박 씨 만나서’와 같은 답을 택하여 ‘을/를’의 생략 오류를 범하였다.

다음으로 학습자들에게 나타나는 조사 사용에서의 유의미한 차이를 알아보기 위해 학교별로 조사 오류 양상 및 원인을 분석하였으며 이는 교육과정 및 교육내용에 따른 학교별 차이를 알아보는 것에 목적을 두었다.

<표 15> 1~2학년 문항별 응답률, 몽골국립대

문항	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	'을/를'	'이/가'	'은/는'	'은/는'	이/가'	'을/를'	'은/는'	'이/가'	'이/가'	'은/는'	'이/가'	'이/가'	'을/를'	'을/를'	'을/를'
1	0.0%	66.7%	0.0%	38.9%	55.6%	0.0%	11.1%	5.6%	77.8%	16.7%	61.1%	38.9%	0.0%	5.6%	61.1%
2	88.9%	33.3%	27.8%	16.7%	11.1%	27.8%	38.9%	5.6%	22.2%	72.2%	5.6%	5.6%	88.9%	11.1%	5.6%
3	5.6%	0.0%	72.2%	11.1%	33.3%	16.7%	11.1%	22.2%	0.0%	0.0%	33.3%	55.6%	11.1%	38.9%	11.1%
4	5.6%	0.0%	0.0%	33.3%	0.0%	55.6%	38.9%	66.7%	0.0%	11.1%	0.0%	0.0%	0.0%	44.4%	22.2%
정답률	88.9%	33.3%	72.2%	33.3%	33.3%	16.7%	11.1%	66.7%	77.8%	72.2%	61.1%	38.9%	88.9%	44.4%	11.1%
오답률	11.1%	66.7%	27.8%	66.7%	66.7%	83.3%	88.9%	33.3%	22.2%	27.8%	38.9%	61.1%	11.1%	55.6%	88.9%

몽골국립대의 1~2학년 학생들은 문항(1)에 대해서 88.9%의 높은 정답률을 보였다.

(49) 가. 내일 무엇을 할 거예요?

나. 내일 친구를 만날 거예요.(몽골국립대~12)

한국어에서 ‘만나다’는 타동사로서 조사 ‘을/를’과 어울려 쓰이는데 이에 해당하는 몽골어의 ‘уулзах’는 자동사로 목적격이 아닌 동반의 의미를 나타내는 ‘와/과’에 해당하는 ‘тай/тэй/той’와 어울려 쓰인다. 몽골국립대의 1~2학년 18명의 학습자는 이 문제에서 88.9%의 정답률을 보여 한국어 타동사의 특징과 이에 결합하는 조사에 대해 비교적 정확히 알고 사용하는 것으로 나타났다.

그러나 본대학교 1~2학년 학습자들은 문항(7)과 문항(15)에서 다음과

같이 높은 오류를 보였는데 그 비율은 88.9%로 나타났다.

(50) 그 이야기를 친구에서(√친구를 통해) 들었어요.(몽골국립대~9)

그 이야기를 친구로(√친구를 통해) 들었어요.(몽골국립대~1)

(51) 가. 얼마나 기다려야 해요?

나. 10분 동안(√10분은) 더 걸릴 것 같아요.(몽골국립대~1)

예문(50)은 ‘을/를 통해서’로 관용구 형태로 쓰이는데 학습자들은 ‘에서’, ‘로’ 등의 다른 조사를 대치하여 오류를 범하였고, 예문(51나)은 ‘10분’ 뒤에 ‘은/는’을 씌으로써 수량이나 시간을 강조하는 의미를 더하는데 학습자들은 ‘동안’을 사용하여 오류를 범하였다.

<표 16> 1~2학년 문항별 응답률, 몽골인문대

문항	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	'을/를'	'이/가'	'은/는'	'은/는'	'이/가'	'을/를'	'은/는'	'이/가'	'이/가'	'은/는'	'이/가'	'이/가'	'을/를'	'을/를'	'을/를'
1	0.0%	63.6%	0.0%	36.4%	0.0%	9.1%	36.4%	0.0%	63.6%	9.1%	36.4%	54.5%	0.0%	0.0%	18.2%
2	90.9%	36.4%	27.3%	0.0%	36.4%	9.1%	0.0%	18.2%	18.2%	90.9%	9.1%	0.0%	90.9%	9.1%	0.0%
3	9.1%	0.0%	72.7%	18.2%	63.6%	18.2%	36.4%	36.4%	9.1%	0.0%	54.5%	36.4%	0.0%	45.5%	54.5%
4	0.0%	0.0%	0.0%	45.5%	0.0%	63.6%	27.3%	45.5%	9.1%	0.0%	0.0%	9.1%	9.1%	45.5%	27.3%
정답률	90.9%	36.4%	72.7%	45.5%	63.6%	18.2%	36.4%	45.5%	63.6%	90.9%	36.4%	54.5%	90.9%	45.5%	54.5%
오답률	9.1%	63.6%	27.3%	54.5%	36.4%	81.8%	63.6%	54.5%	36.4%	9.1%	63.6%	45.5%	9.1%	54.5%	45.5%

몽골인문대 1~2학년 학습자 11명은 몽골국립대 학습자들과 마찬가지로 문항(1)에서 90.9%의 높은 정답률을 보인 반면에 문항(2), 문항(6), 문항(7)에서 각각 63.6%, 81.8%, 63.6%의 높은 오답률을 보였다. 해당 예는 다음과 같다.

(52) 가. 무엇을 먹을까요?

나. 저는 불고기를(√불고기가) 좋아요.

(53) 가. 어제 무엇을 했어요? (몽골인문대~3)

나. 외국 친구에게(√친구를) 도와주었어요. (몽골인문대~3)

(54) 가. 얼마나 기다려야 해요?

나. 10분을(√분은) 더 걸릴 것 같아요. (몽골인문대~11)

위의 예문들은 몽골인문대 1~2학년 학습자들의 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 대치 오류의 사례로 예문(52)은 ‘이/가’를 ‘을/를’로 대치하여 쓴 경우, 예문(53)은 ‘을/를’을 ‘에게’로 바꾸어 쓴 경우, (54)는 ‘은/는’을 ‘을/을’로 대치하여 쓴 경우이다.

<표 17> 1~2학년 문항별 응답률, 이흐자삭대

문항	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	'을/를'	'이/가'	'은/는'	'은/는'	이/가'	'을/를'	'은/는'	'이/가'	'이/가'	'은/는'	'이/가'	'이/가'	'을/를'	'을/를'	'을/를'
1	0.0%	30.0%	3.3%	40.0%	13.3%	3.3%	30.0%	13.3%	30.0%	43.3%	80.0%	86.7%	23.3%	46.7%	83.3%
2	100.0%	23.3%	80.0%	13.3%	30.0%	13.3%	56.7%	16.7%	33.3%	13.3%	0.0%	0.0%	50.0%	10.0%	6.7%
3	0.0%	23.3%	16.7%	20.0%	46.7%	80.0%	6.7%	13.3%	26.7%	16.7%	10.0%	10.0%	13.3%	20.0%	3.3%
4	0.0%	23.3%	0.0%	26.7%	10.0%	3.3%	6.7%	56.7%	10.0%	26.7%	10.0%	3.3%	13.3%	23.3%	3.3%
정답률	100.0%	23.3%	16.7%	26.7%	46.7%	80.0%	30.0%	56.7%	30.0%	13.3%	80.0%	86.7%	50.0%	23.3%	3.3%
오답률	0.0%	76.7%	83.3%	73.3%	53.3%	20.0%	70.0%	43.3%	70.0%	86.7%	20.0%	13.3%	50.0%	76.7%	96.7%

이흐자삭대 1~2학년 학습자 30명은 문항(1)에서는 100.0%의 정답률을 보였지만 나머지 문항들에서는 대체적으로 높은 오답률을 보여 몽골국립대와 몽골인문대의 학생들에 비해 낮은 성적을 나타냈다. 특히 다음과 같이 문항(15)에서 전체 학습자의 96.7%가 오답률을 보여 다른 대학들과 크게 차이를 나타냈다.

(55) 그 이야기를 친구에서(√친구를 통해) 들었어요. (이흐자삭대~25)

예문(55)은 ‘을/를’ 대치 오류의 일종으로 ‘을/를 통해서’ 대신에 ‘에서’를 사용한 경우이다. 몽골어에서 동사 ‘듣다’에 해당하는 ‘сонсох’은 ‘에서’에 해당하는 ‘aac/ооc/өөc/ээc’ 등의 문법 형태와 함께 쓰이는데 이흐자삭대 학생들은 모국어의 간섭으로 인해 ‘친구에서 듣다’처럼 오문을 생산하였다.

다음은 3~4학년 학습자들의 문법성 판단테스트의 결과를 대학별로 정답률과 오답률로 구분하여 정리한 결과이다.



<표 18> 3~4학년 문항별 응답률, 몽골국립대

문항	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	'은/는'	'을/를'	'을/를'	'이/가'	'은/는'	'이/가'	'을/를'	'은/는'	'을/를'	'이/가'	'을/를'	'이/가'	'을/를'	'을/를'	'을/를'	'을/를'	'을/를'	'은/는'
1	88.0%	0.0%	4.0%	36.0%	8.0%	32.0%	8.0%	20.0%	0.0%	20.0%	4.0%	0.0%	4.0%	0.0%	0.0%	24.0%	12.0%	28.0%
2	12.0%	4.0%	0.0%	40.0%	64.0%	12.0%	8.0%	24.0%	12.0%	4.0%	4.0%	48.0%	44.0%	28.0%	20.0%	24.0%	56.0%	44.0%
3	0.0%	24.0%	40.0%	8.0%	12.0%	8.0%	20.0%	52.0%	52.0%	36.0%	88.0%	36.0%	8.0%	8.0%	72.0%	44.0%	4.0%	8.0%
4	0.0%	72.0%	56.0%	16.0%	16.0%	48.0%	64.0%	4.0%	36.0%	40.0%	4.0%	16.0%	44.0%	64.0%	8.0%	8.0%	28.0%	20.0%
무응답	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
정답률	100.0%	28.0%	40.0%	36.0%	64.0%	32.0%	20.0%	24.0%	36.0%	20.0%	88.0%	48.0%	44.0%	64.0%	72.0%	48.0%	4.0%	36.0%
오답률	0.0%	72.0%	60.0%	64.0%	36.0%	68.0%	80.0%	76.0%	64.0%	80.0%	12.0%	52.0%	56.0%	36.0%	28.0%	52.0%	96.0%	64.0%

몽골국립대 3~4학년 학습자 25명은 문항(1)에서 100%의 정답률을 보였지만 문항(7)과 문항(10)에서는 각각 80.0%의 높은 오답률을 보였다.

(56) 나 요즘 요가를 배우고 있는데 아무리 노력해도 잘 하지~~오~~(√하지를) 못해.  
(몽골국립대~13)

(57) 커피 마실까 해서 물을 끓이고 있는데 10분~~오~~(√10분을) 기다려도 끓지 않네.

예문(56)에서는 ‘을/를’과 같은 조사가 결합하지 않아도 문법적으로 아무런 문제가 없다. 하지만 경우에 따라 부정의 뜻을 나타내는 ‘하지’ 뒤에 ‘을/를’을 썼을 때 담화의 의미가 더욱 자연스러울 때가 있다. 예문(56)에서 몽골국립대 3~4학년 학습자들의 64.0%는 ‘을/를’이 생략된 ‘하지’를 정답으로 택하였는데 ‘하지는’과 ‘하지가’를 택한 비율은 각각 8.0%, ‘하지를’처럼 ‘을/를’의 화용적 기능을 답으로 택한 비율은 20.0%에 불과하였다.

예문(57)도 이와 마찬가지로이다. 수량을 나타내는 ‘10분’ 뒤에 조사 ‘을/를’이 결합하였을 때 강조의 뜻이 더해져 화자의 심리상태가 훨씬 뚜렷하게 전달된다. 하지만 이 문제에서 몽골국립대학교 3~4학년 학습자들이 ‘10분이’, ‘10분’등의 오답을 택한 비율은 80.0%로 매우 높게 나타났다.

<표 19> 3~4학년 문항별 응답률, 몽골인문대

문항	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	'은/는'	'을/를'	'을/를'	'이/가'	'은/는'	'이/가'	'을/를'	'은/는'	'을/를'	'이/가'	'을/를'	'이/가'	'을/를'	'을/를'	'을/를'	'을/를'	'을/를'
1	68.2%	0.0%	9.1%	31.8%	22.7%	4.5%	0.0%	18.2%	0.0%	0.0%	4.5%	9.1%	13.6%	4.5%	13.6%	22.7%	0.0%
2	31.8%	18.2%	0.0%	54.5%	54.5%	18.2%	13.6%	31.8%	9.1%	13.6%	4.5%	40.9%	40.9%	27.3%	27.3%	31.8%	72.7%
3	0.0%	9.1%	13.6%	0.0%	0.0%	4.5%	13.6%	36.4%	59.1%	18.2%	90.9%	36.4%	4.5%	0.0%	59.1%	18.2%	9.1%
4	0.0%	72.7%	77.3%	9.1%	18.2%	68.2%	68.2%	9.1%	27.3%	63.6%	0.0%	13.6%	40.9%	63.6%	0.0%	27.3%	18.2%
무응답	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
정답률	100.0%	27.3%	13.6%	31.8%	54.5%	4.5%	13.6%	31.8%	27.3%	0.0%	90.9%	40.9%	40.9%	63.6%	59.1%	54.5%	9.1%
오답률	0.0%	72.7%	86.4%	68.2%	45.5%	95.5%	86.4%	68.2%	72.7%	100.0%	9.1%	59.1%	59.1%	36.4%	40.9%	45.5%	90.9%

몽골인문대 3~4학년 학습자 22명 모두가 문항(1)에서는 100.0%의 정답률을 보였지만 문항(6)에서는 96.5%의 높은 오답률을 보였다. 또한 문항(10)에서 학습자 모두가 100.0%의 오답을 택한 특이한 양상을 보였으며 이는 몽골국립대 학습자들에 비해 20.0%로 높은 비율이었다. 문항(6)에 해당하는 예는 다음과 같다.

(58) 가. 잠깐 친구들 만나고 올게요.

나. 하라는 공부는 안 하고 만날 놀러 다니기만 하고! 너희 행동이 도대체 Ø(도대체가) 마음에 안 들어.

예문(58)은 ‘도대체’ 뒤에 조사 ‘이/가’가 실현되지 않아도 비문이 아니다. 하지만 ‘이/가’가 실현되었을 때 문장의 뜻이 더욱 부각됨으로써 화자의 의도가 더욱 잘 드러난다. 몽골인문대 3~4학년 학습자들은 부사어 뒤에 결합하는 ‘이/가’의 화용적 기능에 대해서 정확히 알고 있지 못한 것으로 나타났으며 이에 대해서는 추후 학습자 인터뷰에서 상세히 기술하기로 한다.

<표 20> 3~4학년 문항별 응답률, 이흐자삭대

문항	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	'은/는'	'을/를'	'을/를'	'이/가'	'은/는'	'이/가'	'을/를'	'은/는'	'을/를'	'이/가'	'을/를'	'이/가'	'을/를'	'을/를'	'을/를'	'을/를'	'을/를'	'은/는'
1	55.6%	33.3%	33.3%	22.2%	16.7%	11.1%	16.7%	16.7%	5.6%	5.6%	22.2%	27.8%	5.6%	0.0%	16.7%	50.0%	5.6%	33.3%
2	27.8%	27.8%	11.1%	22.2%	22.2%	55.6%	33.3%	33.3%	27.8%	38.9%	27.8%	27.8%	22.2%	22.2%	0.0%	16.7%	33.3%	16.7%
3	0.0%	16.7%	16.7%	11.1%	16.7%	16.7%	5.6%	38.9%	27.8%	33.3%	27.8%	16.7%	22.2%	11.1%	50.0%	22.2%	27.8%	22.2%
4	16.7%	22.2%	38.9%	44.4%	44.4%	16.7%	44.4%	5.6%	38.9%	22.2%	11.1%	22.2%	44.4%	61.1%	27.8%	11.1%	33.3%	27.8%
무응답	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
정답률	83.3%	44.4%	16.7%	22.2%	22.2%	11.1%	5.6%	33.3%	38.9%	5.6%	27.8%	27.8%	22.2%	61.1%	50.0%	66.7%	27.8%	55.6%
오답률	16.7%	55.6%	83.3%	77.8%	77.8%	88.9%	94.4%	66.7%	61.1%	94.4%	72.2%	72.2%	77.8%	38.9%	50.0%	33.3%	72.2%	44.4%

다음은 이흐자삭대 3~4학년 학습자 18명의 문항별 응답률로서 가장 낮은 정답률을 보였다. 본 대학교 학습자들은 문항(1)에에서는 83.3%의 정답률을 보였지만 문항(7)과 문항(10)에서 94.4%, 문항(6)에서는 88.9%의 오답률을 보였다. 문항(7)에서 학습자들의 44.4%는 ‘을/를’의 생략 오류를 범하였고, 33.3%는 ‘을/를’을 ‘은/는’으로 대치하는 오류, 16.7%는 ‘을/를’을 ‘이/가’로 대치하는 오류를 각각 범하였다. 문항(10)은 ‘을/를’의 관련 문제로 학습자들의 38.9%가 ‘을/를’을 ‘이/가’로 대치하여 쓴 오류, 22.2%는 ‘을/를’의 생략 오류를 각각 범하였다.

<표 21> 3~4학년 문항별 응답률, 국제올란바타르대

문항	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	'은/는'	'을/를'	'을/를'	'이/가'	'은/는'	'이/가'	'을/를'	'은/는'	'을/를'	'이/가'	'을/를'	'이/가'	'을/를'	'을/를'	'을/를'	'을/를'	'을/를'	'은/는'
1	67.4%	4.3%	21.7%	28.3%	4.3%	19.6%	6.5%	19.6%	4.3%	10.9%	15.2%	0.0%	17.4%	2.2%	6.5%	10.9%	15.2%	23.9%
2	26.1%	4.3%	0.0%	56.5%	73.9%	21.7%	10.9%	21.7%	8.7%	15.2%	6.5%	30.4%	32.6%	15.2%	19.6%	43.5%	58.7%	56.5%
3	4.3%	6.5%	17.4%	0.0%	4.3%	17.4%	13.0%	54.3%	65.2%	15.2%	67.4%	52.2%	4.3%	6.5%	63.0%	26.1%	6.5%	13.0%
4	2.2%	84.8%	60.9%	15.2%	15.2%	41.3%	67.4%	4.3%	21.7%	58.7%	10.9%	17.4%	43.5%	71.7%	8.7%	17.4%	19.6%	6.5%
무응답	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.2%	0.0%	2.2%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
정답률	93.5%	10.9%	17.4%	28.3%	73.9%	19.6%	13.0%	21.7%	21.7%	10.9%	67.4%	30.4%	32.6%	71.7%	63.0%	54.3%	6.5%	37.0%
오답률	6.5%	89.1%	82.6%	71.7%	26.1%	80.4%	87.0%	78.3%	78.3%	89.1%	32.6%	69.6%	67.4%	28.3%	37.0%	45.7%	93.5%	63.0%

마지막으로 국제올란바타르대 3~4학년 46명에 대한 문법성 판단테스트의 결과를 살펴보았을 때 오답률이 가장 높은 문항으로 문항(2)과 문항(10)이 각각 89.1%의 비율을 차지하였다.

(59) 가. 새로 산 중고차는 어때요?

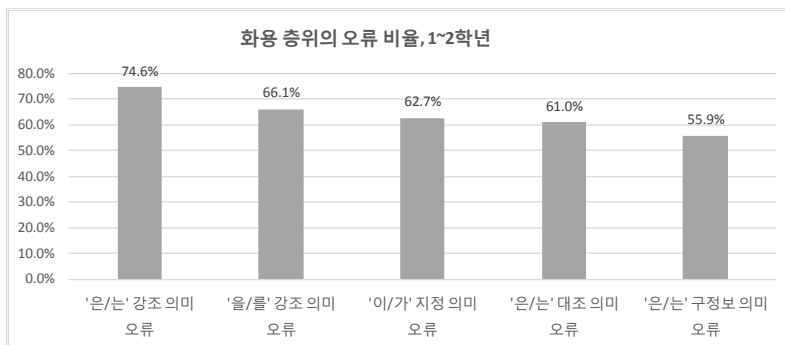
나. 나쁘지 않은데, 고속도로에서 빨리~~0~~(√빨리) 못 가서 조금 그래요.

위의 예문에서 학습자들의 84.8%는 ‘빨리’로 ‘을/를’이 실현되지 않은 답을 정답으로 택하였다. 반면에 ‘빨리’를 택한 학습자는 전체 학습자의 6.5%에 불과하였다. 실제 의사소통에서 ‘빨리’는 오류가 아니다. 하지만 문항(2)은 부사어 뒤에 특별한 의미첨가의 목적으로 ‘을/를’을 쓰는 경우를 학습자들이 정확히 알고 있는지 여부를 확인하기 위해 제시된 문제로 ‘을/를’이 생략된 4번의 답을 오류로 판정하였다.

### 2.1.2. 화용 층위의 오류 분석

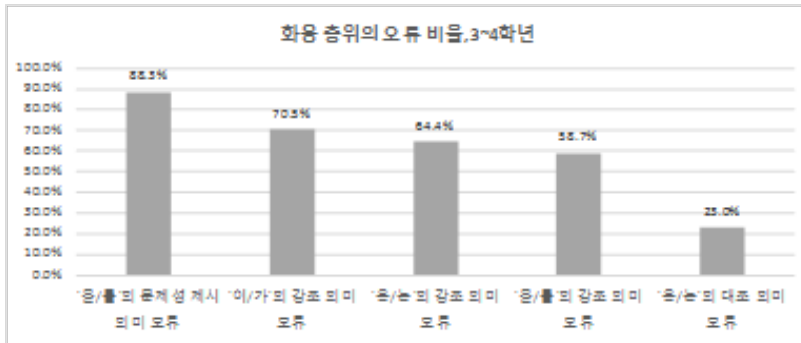
다음은 문법성 판단테스트에서 나타난 화용 층위의 오류 비율을 1~2학년과 3~4학년으로 구분하여 분석한 결과이다. 1~2학년 학습자들의 화용 층위의 오류 빈도의 순은 ‘은/는’ 강조→‘을/를’ 강조→‘이/가’ 지정→‘은/는’ 대조→‘은/는’ 구정보 순으로 나타났으며, 가장 높은 비율을 차지한 ‘은/는’의 강조 오류의 비율은 74.6%였다.

<그림 16> 화용 층위의 오류 비율, 1~2학년



반면에, 3~4학년 학습자들의 화용 층위의 오류 빈도수는 ‘을/를’ 문제성 제시→‘이/가’ 강조→‘은/는’ 강조→‘을/를’ 강조→‘은/는’ 대조 의미 오류 순으로 나타났다. 그 비율은 ‘을/를’ 문제성 제시 88.3%, ‘이/가’ 강조 70.5%, ‘은/는’ 강조 64.4%, ‘을/를’ 강조 58.7%, ‘은/는’ 대조 23.0%로 나타났다.

<그림 17> 화용 층위의 오류 비율, 3~4학년



화용 층위의 오류에서 1~2학년 학습자들은 다음의 예문(60)과 같이 ‘은/는’의 강조 의미에 대한 문제가 제시된 문항(7)에서 74.6%의 높은 오답률을 보였고, 3~4학년 학습자들은 예문(61)과 (62)에서처럼 ‘이/가’의 강조 의미에 관한 문제들이 제시된 문항(10)과 문항(17)에서 각각 90.1%로 높은 오답률을 보였다. 해당 예는 다음과 같다.

(60) 가. 얼마나 기다려야 해요?

나. 10분 동안(√10분은) 더 걸릴 것 같아요.(1~2학년)

(61) 가. 왜 아직도 그러고 있어?

나. 커피 마실까 해서 물을 끓이고 있는데, 10분을 기다려도 끓지도(끓지  
가√) 않네. (3~4학년)

(62) 여기로부터(√여기서부터가) 서울이야.(3~4학년)

화용 층위의 오류 양상을 본고의 오류 분석 설계에 따라 다음과 같이 상세히 살펴보고자 한다.

### 1) 지정 의미의 오류

학습자들은 학년과 무관하게 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사적 기능에

대해서는 비교적 높은 수준으로 인지하고 있었지만 화용적 기능에 대해서는 매우 낮은 인식을 지닌 것으로 나타났다. 학습자들은 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 한국어 학습의 초급단계부터 빈번히 접하지만 몽골에서 이루어지고 있는 조사 교육의 내용은 통사적 기능 위주로 구성되어 있어 화용 층위의 기능에 대한 숙달도는 이처럼 낮게 나타난 것으로 보인다. 대표적인 사례는 다음과 같다.

(63) 가. 무엇을 먹을까요?

나. 난 불고기~~는~~(√불고기가) 좋아요. (몽골인문대~2)

(64) 가. 오늘 예뻐 보여요.

나. 고마워요. 화장~~을~~(√화장이) 잘 된 것 같아요. (몽골국립대~13)

예문(63나)은 1~2학년 학습자들의 문법성 판단테스트의 문항(2)에서 제시된 문제로 학습자들의 71.2%가 오답률을 보인 문제이다. 여기에서 ‘불고기’ 뒤에 결합하는 ‘이/가’는 격 표시의 기능보다는 다른 대상이 아니라 바로 ‘그것’이라는 의미를 부여함으로써 전제되어 있는 둘 이상의 대상들 중에서 하나를 선택하여 초점화하는 기능을 하고 있다.

예문(64나)은 문항(5)에서 제시된 문제로 학습자들의 54.2%가 오답률을 보였다. 여기에서 ‘화장’ 뒤에 결합한 ‘이/가’도 격 표시 기능이 아니라 문장에서 특별한 의미를 첨가함으로써 화용적 기능을 하고 있다. 즉, ‘화장이’는 헤어스타일이나 옷차림새가 아닌 ‘화장’이 잘된 것을 지정하여 초점화하고 있다. 이처럼 몽골인 학습자들은 조사 ‘이/가’의 지정 의미 등의 화용적 용법을 정확히 알지 못하여 빈번한 오류를 범하고 있는 것으로 나타났다.

## 2) 강조 의미의 오류

다음은 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 강조 의미와 관련된 오류의 예이

다. 앞서 <표 14>에서 제시한 바와 같이 3~4학년 학습자 111명 중에 90.1%는 문항(10)과 (17)에서 오류를 보였는데 해당 문항들 모두가 ‘이/가’의 강조 의미에 관한 문제가 제시된 문항이었다. 그 외에도 문항(3)은 ‘을/를’의 강조 의미와 관련된 문항으로 오답률은 79.3%였다.

(65) 여기로부터(√여기서부터가) 서울이야. (몽골국립대~1)

(66) 가. 왜 아직 그러고 있어?

나. 커피 마실까 해서 물을 끓이고 있는데, 10분Ø(√10분을) 기다려도 끓지 않네. (국제올란바타르대~28)

(67) 가. 이걸 영어로 뭐라고 하는지 통 모르겠어요?

나. 미국에서 10년Ø(√10년을) 살았는데 그걸 몰라요? (이호자삭대~23)

예문(65)는 ‘여기서부터’ 뒤에 결합한 ‘이/가’는 바로 이 지점부터 서울이 시작하는 것을 강조함으로써 화용적 기능을 하고 있다.

예문(66)은 ‘10분’ 뒤에 ‘을/를’이 결합함으로써 ‘10분’에 초점이 놓여졌다. 하지만 학습자들은 이 문제에서 90.1%의 오답률을 보였고, 49.5%는 조사가 생략된 ‘10분’을 정답으로 택하였다. 물론 이 문장에서 ‘을/를’이 실현되지 않아도 문법적으로나 의미적으로 아무런 이상을 가지지 않는다. 하지만 화용적으로 보았을 때 조사 ‘을/를’의 실현을 통해 문장의 뜻이 더욱 분명하게 드러남으로써 ‘10분’에 초점이 놓여진다.

예문(67)도 이와 비슷하다. ‘10년’은 문법적으로 아무런 이상이 없기 때문에 비문으로 처리되지 않는다. 하지만 ‘10년’ 뒤에 조사 ‘을/를’을 더하였을 때 시간이나 수량을 강조하는 의미가 더욱 잘 드러남으로써 문장의 전체적인 의미가 자연스러워지고, 청자의 불편하고, 다급한 마음이 두드러지게 표현된다. 하지만 3~4학년 111명의 학습자들 중에 59.5%는 예문(64)에서 조사가 생략된 ‘10년’을 정답으로 택하였다.

### 3) 대조 및 주제 의미의 오류

3~4학년 문법성 판단테스트의 문항(1)과 문항(18)에서 ‘은/는’의 대조 및 주제의 의미에 관한 문제들이 제시되었다. 그런데 문항(1)에서의 학습자들의 오답률은 5.1%로 매우 낮게 나타난 반면에 문항(18)에서는 오답률이 55.0%로 나타나 특이한 양상을 보였다.

(69) 가. 어제 소개팅한 여자 어땀어?  
나. 못생겼는데 키를(√키는) 컸어.

(70) 집이 깨끗인(√깨끗은) 하지만 너무 낡았어.

예문(69나)에서 체언 ‘키’ 뒤에 ‘은/는’이 결합함으로써 ‘어제 소개팅한 여자가 얼굴은 못생겼는데 키는 컸다’는 의미로 두 개 이상의 대상을 서로 대조하는 의미를 나타낸다. 반면, (70)은 동사 어간 ‘깨끗’ 뒤에 ‘은/는’이 결합하여 ‘집이 깨끗하다’와 ‘집이 낡았다’는 서로 다른 상황을 대조하는 역할을 한다. 이 두 문항 모두에서 ‘은/는’은 대조의 의미로 사용되었지만 학습자들의 오답률과 정답률에는 크게 차이가 나타났다. 이를 비추어 보았을 때 학습자들은 체언 뒤에 결합하는 ‘은/는’의 대조 의미에 대해서는 비교적 높은 인식을 가지고 있지만 동사 어간이나 그 외의 성분 뒤에 결합하는 ‘은/는’의 의미 대해서는 매우 낮은 이해도를 지니고 있는 것으로 해석된다.

### 4) 문제성 제시 의미의 오류

다음은 3~4학년 문법성 판단테스트의 문항(7)에서 제시된 ‘을/를’의 문제성 제시 의미에 관한 문제로 오답률이 86.5%로 매우 높게 나타난 사례이다. 아래의 예문에서 3~4학년 학습자 111명의 63.1%는 ‘하지’로 ‘을/를’이 생략된 답을 택하였고, 14.4%는 ‘하지는’을, 7.2%는 ‘하지가’를 각각 정답으로 선택하였다.

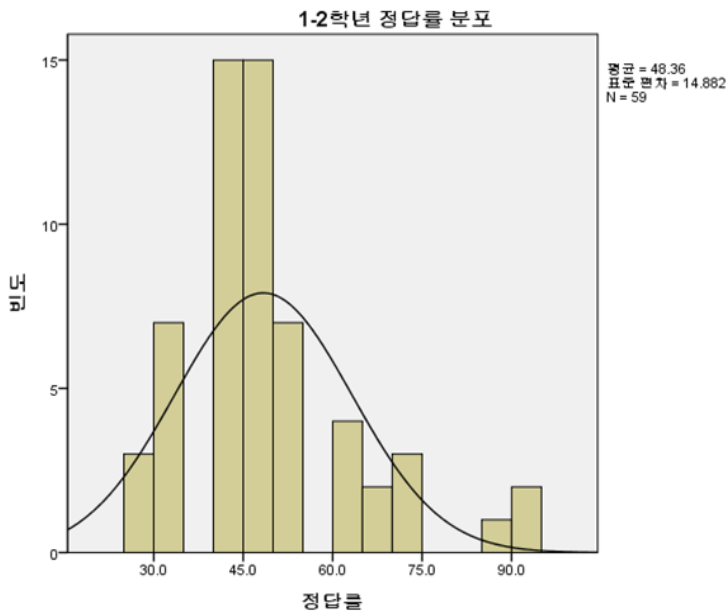


(71) 가. 나 요즘 요가를 배우고 있는데 아무리 노력해도 잘 하지~~간~~(√하지를) 못해.  
 나. 너 요가 배운 지 얼마 안 되었잖아. 조금만 더 노력해 봐. (이흐자삭대~17)

위의 ‘잘 하지~~가~~’는 성립되지 않지만 ‘잘 하지~~를~~’은 아무런 이상을 가지지 않는다. 그 이유는 임홍빈(1979)에서 설명한 바와 같이 부정 보문 뒤의 ‘이/가’는 보문이 인간의 자유 의지적 행동을 기술할 때 그 성립이 제약되기 때문이다. 여기에서 ‘하지’ 뒤에 실현되는 ‘을/를’은 문제가 다소 급박하여 비교적 짧은 시간 안에 해결을 요구하는 문제성의 제시의 의미를 지닌다.

다음은 문법성 판단테스트에 대한 1~2학년 학생들의 정답률 분포에 대한 분석 결과이다.

<그림 18> 1~2학년 정답률(점수) 분포



<그림18>과 같이 1~2학년 학생 59명을 대상으로 한 15개 문항에 대한 오류 분석 결과 평균 정답률은 48.36% (표준편차 14.882)로 나타났다.

즉, 실험 대상자의 67.8%인 40명이 정답률 50%미만으로 비교적 낮은 정답률을 보였다.

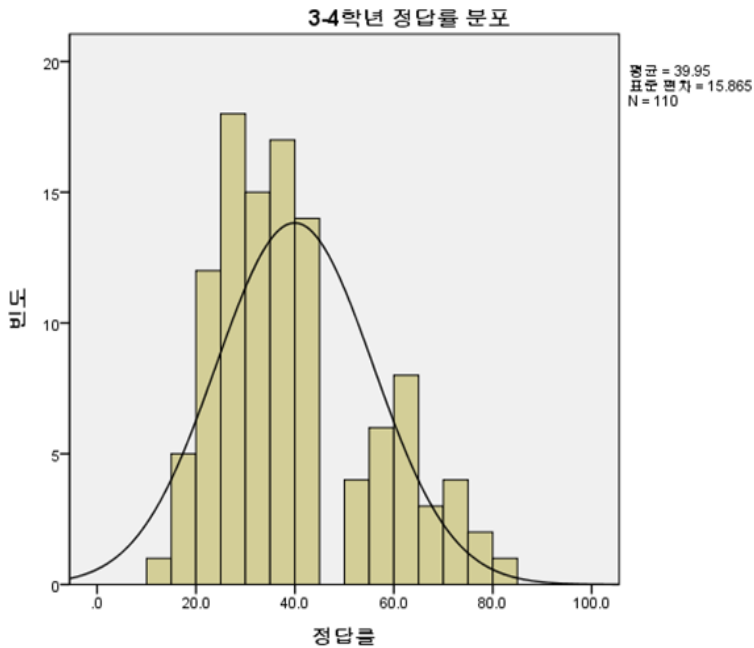
<표 22> 학교별 평균 정답률, 1~2학년

학교	평균	N	표준편차
몽골국립대	50.000	18	14.3140
몽골인문대	56.345	11	21.9863
이흐자삭대	44.453	30	10.7007
합계	48.363	59	14.8820

학교별 평균 정답률은 <표22>와 같이 몽골인문대가 56.3%로 가장 높게 나타났고, 몽골국립대 50.0%, 이흐자삭대 44.5%의 순으로 나타났다. 특히 이흐자삭대는 가장 낮은 평균 정답률을 나타냈으며, 표준편차도 10.7로 다른 두 대학의 표준편차인 14.3, 22.0에 비해 낮게 나타났다. 이는 이흐자삭대 학생 중 높은 정답률을 보인 학생 수가 적고, 대다수의 학생들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 정확히 알고 사용하는 데에 어려움을 겪는 것으로 해석된다. 이흐자삭대 학습자들은 선택과목으로 한국어를 수강하고, 한국어문법과목 시수도 다른 대학에 비해 적고, 학습 의욕과 한국어 구사력 수준이 평균적으로 낮은 것으로 나타났다.

<그림19>와 같이 3~4학년 학생 111명을 대상으로 한 18개 문항 오류 분석 결과의 평균 정답률은 39.95% (표준편차 15.865)로 나타났으며, 전체 응답자의 74.8%인 83명이 정답률 50%미만으로 비교적 낮은 정답률을 보였다.

<그림 19> 3~4학년 정답률(점수) 분포



<표 23> 학교별 평균 정답률, 3~4학년

학교	평균	N	표준편차
몽골국립대	46.292	24	16.2769
몽골인문대	40.900	22	18.1120
이흐자삭대	34.567	18	9.0542
국제올란바타르대	38.283	46	15.9340
합계	39.945	110	15.8652

3~4학년 학교별 평균 정답률은 <표 23>과 같이 몽골국립대가 46.3%로 가장 높게 나타났고, 몽골인문대 40.9%, 국제올란바타르대 38.3%, 이흐자삭대 34.6%의 순으로 나타났다. 특히 이흐자삭대는 가장 낮은 평균 정답률을 보였으며 표준편차도 9.1로 다른 3개 대학의 표준편차 범위인 15.9~18.1에 비해 월등히 낮게 나타났다.

<표 24> 문항(8), 문항(18) 응답에 대한 교차분석

			문항18		전체
			오답	정답	
문항8	오답	빈도	51	30	81
		문항8 중 %	63.0%	37.0%	100.0%
	정답	빈도	10	19	29
		문항8 중 %	34.5%	65.5%	100.0%
전체	빈도		61	49	110
	문항8 중 %		55.5%	44.5%	100.0%

<표 25> 문항(8), 문항(18) 응답에 대한 교차 분석의 카이제곱 검정

카이제곱 검정					
	값	자유도	점근 유의확률 (양측검정)	정확한 유의확률 (양측검정)	정확한 유의확률 (단측검정)
Pearson 카이제곱	7.012 <sup>a</sup>	1	.008		
연속수정 <sup>b</sup>	5.906	1	.015		
우도비	7.035	1	.008		
Fisher의 정확한 검정				.010	.008
선형 대 선형결합	6.948	1	.008		
유효 케이스 수	110				

a. 0 셀 (.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 12.92입니다.

b. 2x2 표에 대해서만 계산됨

3~4학년 학습자들의 ‘은/는’의 강조 의미 해석을 판별하기 위한 문항(8)과 문항(18)의 정답 및 오답에 대한 교차 분석을 실시한 결과  $\chi^2(p) = 7.012(0.008)$ 로 나타나  $p < 0.05$ 이므로 문항(8)과 문항(18) 응답에는 의미 있는 상관관계가 있는 것으로 판단된다.

<표 26> 문항(1), 문항(5) 응답에 대한 교차 분석

			문항5		전체
			오답	정답	
문항1	오답	빈도	5	1	6
		문항1 중 %	83.3%	16.7%	100.0%
	정답	빈도	40	64	104
		문항1 중 %	38.5%	61.5%	100.0%
전체		빈도	45	65	110
		문항1 중 %	40.9%	59.1%	100.0%

<표 27> 문항(1), 문항(5) 응답에 대한 교차 분석의 카이제곱 검정

카이제곱 검정					
	값	자유도	점근 유의확률 (양측검정)	정확한 유의확률 (양측검정)	정확한 유의확률 (단측검정)
Pearson 카이제곱	4.725 <sup>a</sup>	1	.030		
연속수정 <sup>b</sup>	3.051	1	.081		
우도비	4.843	1	.028		
Fisher의 정확한 검정				.041	.041
선형 대 선형결합	4.682	1	.030		
유효 케이스 수	110				

a. 2 셀 (50.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 2.45입니다.

b. 2x2 표에 대해서만 계산됨

3~4학년 학생들의 ‘은/는’의 대조 의미 해석을 위한 문항(1)과 문항(5) 정답 및 오답을 교차 분석한 결과  $\chi^2(p) = 4.725(0.030)$ ,  $p < 0.05$  으로 나타나 통계적으로 의미 있는 상관관계가 있는 것으로 판단된다.

다음은 성별에 따른 학습자들의 변인을 알아보기 위해 문항별 응답률을 분석한 결과이다. 몽골 내 한국어교육기관에는 여학생 수가 월등히 많고, 일반적으로 여학생들이 외국어에 민감하고, 습득력이 높은 반면에 남학생들은 수동적이고, 습득속도가 느린 편이다. 따라서 성별에 따른 한국어 구사력 차이 분석은 향후 몽골인 학습자를 위한 효과적인 조사 교육 방안을 마련하는 데 의미 있는 시사점을 제공할 것으로 보인다.

<표 28> 남녀별 학습자의 정답률, 1~2학년

남녀별 정답률					
성별		N	평균	표준편차	평균의 표준오차
점수	남	10	50.000	13.0356	4.1222
	여	49	48.029	15.3323	2.1903

1~2학년 문법성 판단테스트의 결과 남학생 평균 정답률은 50.0%, 여학생 평균 정답률은 48.0%로 거의 동등하게 나타났다. 이에 1~2학년 학습자들에게 성별에 따른 정답률 차이가 발생하는지를 정확히 확인하기 위해 독립표본 T검정을 다음과 같이 실시하였다.

<표 29> 남녀별 학습자 정답률의 독립표본 t-검정, 1~2학년

독립표본 검정									
		Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정					
		F	유의확률	t	자유도	유의확률 (양측)	평균차	차이의 표준 오차	차이의 95% 신뢰구간 하한 상한
점수	등분산이 가정됨	.069	.794	.379	57	.706	1.9714	5.2026	-8.4466 12.3894
	등분산이 가정되지 않음			.422	14.581	.679	1.9714	4.6680	-8.0031 11.9460

Levene의 등분산 검정에서 유의확률 0.794로  $p>0.05$ 이므로 등분산이 가정되지 않으며, 이에 따른 t-검정의 유의확률은 0.679로 나타났다. 분석 결과 유의확률은  $p>0.05$ 로 나타나 남녀 두 집단의 평균 정답률에는 큰 차이가 존재하지 않는 것을 재확인하였다. 하지만 문항(14)에 대해서는 남학생들은 90.0%, 여학생들은 61.2%의 오류율을 보여 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 해당 예는 다음과 같다.

(72) 가. 철수가 회사를 갔다. (여학생)

나. 철수가 회사만(√회사)를 갔다. (남학생)

다음으로 3~4학년 문법성 판단테스트의 결과에 대한 정답률을 성별에 따라 분석하였을 때 남학생 평균 51.8%, 여학생 평균 38.1%로 남학생들

의 정답률이 평균 13.7%p 높게 나타났다. 이에 성별에 따른 정답률 차이를 정확히 판단하기 위하여 독립표본 T검정을 다음과 같이 실시하였다.

<표 30> 남녀별 학습자의 정답률, 3~4학년

남녀별 정답률

성별	N	평균	표준편차	평균의 표준오차
점수 남	15	51.840	16.8853	4.3598
여	95	38.067	14.9421	1.5330

<표 31> 남녀별 학습자 정답률의 독립표본 t-검정 3~4학년

독립표본 검정

	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정						
	F	유의확률	t	자유도	유의확률 (양쪽)	평균차	차이의 표준오차	차이의 95% 신뢰구간	
								하한	상한
점수 등분산이 가정됨	1.256	.265	3.260	108	.001	13.7726	4.2253	5.3973	22.1480
등분산이 가정되지 않음			2.980	17.636	.008	13.7726	4.6214	4.0490	23.4963

독립표본 T검정을 실시한 결과 t-value(p)=2.980\*\*(0.008)로 남녀에 따라 통계적으로 유의미한 정답률 차이가 있음을 다음과 같이 확인하였다.

<표 32> 문항(3)에 대한 남녀별 학습자의 정답률 비교, 3~4학년

교차표					카이제곱 검정			
		문항3		전체		값	자유도	점근 유의확률 (양측검정)
		오답	정답					
성별	남	빈도	7	15	Pearson 카이제곱	6.287 <sup>a</sup>	1	.012
	성별 중 %	53.3%	46.7%	100.0%	연속수정 <sup>b</sup>	4.713	1	.030
여	빈도	78	17	95	우도비	5.423	1	.020
	성별 중 %	82.1%	17.9%	100.0%	Fisher의 정확한 검정			
전체	빈도	86	24	110	선형 대 선행결함	6.230	1	.013
	성별 중 %	78.2%	21.8%	100.0%	유효 케이스 수	110		

a. 1 셀 (25.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소  
b. 2x2 표에 대해서만 계산됨

<표 33> 문항(9)에 대한 남녀별 학습자의 정답률 비교, 3~4학년

교차표				
		문항9		전체
		오답	정답	
성별	남	빈도 7	8	15
	성별 중 %	46.7%	53.3%	100.0%
	여	빈도 71	24	95
	성별 중 %	74.7%	25.3%	100.0%
전체	빈도	78	32	110
	성별 중 %	70.9%	29.1%	100.0%

카이제곱 검정			
	값	자유도	점근 유의확률 (양측검정)
Pearson 카이제곱	4.948 <sup>a</sup>	1	.026
연속수정 <sup>b</sup>	3.681	1	.055
우도비	4.535	1	.033
Fisher의 정확한 검정			
선형 대 선형합	4.903	1	.027
유효 케이스 수	110		

a. 1 셀 (25.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소  
b. 2x2 표에 대해서만 계산됨

<표 34> 문항(18)에 대한 남녀별 학습자의 정답률 비교, 3~4학년

교차표					카이제곱 검정				
		문항18		전체		값	자유도	점근 유의확률 (양측검정)	
		오답	정답						
성별	남	빈도	3	12	15	Pearson 카이제곱	8.838 <sup>a</sup>	1	.003
		성별 중 %	20.0%	80.0%	100.0%	연속수정 <sup>b</sup>	7.254	1	.007
여	빈도	58	37	95	우도비	9.151	1	.002	
		성별 중 %	61.1%	38.9%	100.0%	Fisher의 정확한 검정			
전체	빈도	61	49	110	선행 대 선행결합	8.758	1	.003	
	성별 중 %	55.5%	44.5%	100.0%	유효 케이스 수	110			

a. 0 셀 (0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소

b. 2x2 표에 대해서만 계산됨

위의 <표 32~34>과 같이 남녀별 정답률에 대한 비교 분석을 심화하여 3~4학년 학습자들의 문법성 판단테스트에서 성별에 따른 정오 분포의 차이가 존재하는지를 알아보기 위해 18개의 문항 모두에 대해서 성별 응답의 교차 분석과 Pearson 카이제곱 검정을 실시하였는데 문항(3), 문항(9), 문항(18)에 대해서만  $p < 0.05$ 로 성별에 따른 정오 분포가 통계적으로 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 해당 예는 다음과 같다.

(73) 가. 이걸 영어로 뭐라고 하는지 통 모르겠어요.

나. 미국에서 10년~~이~~(√10년을) 살았는데 그걸 몰라요? (여학생)

(74) 가. 내가 너를 몇 달~~0~~(√달을) 기다렸는데 이제야 오면 어떡해? (여학생)

(75) 집이 깨끗~~이~~를(√깨끗은) 하지만 너무 낡았어. (여학생)

위의 예문들에서 ‘을/를’은 수 표현 뒤에 붙어 문장에서 강조의 의미를



더하고, ‘은/는’은 동사 어간 뒤에 결합하여 두 개의 상황을 비교 대조하는 의미를 더한다. 그런데 독립표본 T검정 결과 남학생들은 이와 같은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 의미 기능에 대해서 비교적 잘 알고 있는 반면에 여학생들의 이해도는 떨어진 것으로 나타났다.

다음으로 학교별 교육과정의 차이에 따른 오류 양상이 나타나는가를 확인하기 위해 3~4학년 문법성 판단테스트 18개 문항에 대해 학교별 문항별 응답에 대해 교차 분석과 카이제곱 검정을 실시한 결과 문항(2), 문항(5), 문항(11)에서 유의확률이  $p < 0.05$ 로 나타나 학교별 응답결과가 유의미한 차이를 보이는 것을 확인하였다.

<표 35> 문항(2)에 대한 학교별 정답률의 비교, 3~4학년

교차표					카이제곱 검정			
		문항2		전체		값	자유도	정근 유의확률 (양측검정)
		오답	정답					
학교 몽골국립대	빈도	18	6	24	Pearson 카이제곱	8.846 <sup>a</sup>	3	.031
	학교 중 %	75.0%	25.0%	100.0%	우도비	8.779	3	.032
몽골인문대	빈도	16	6	22	선형 대 선형결합	2.023	1	.155
	학교 중 %	72.7%	27.3%	100.0%	유효 케이스 수	110		
이흐자삭대	빈도	10	8	18	a. 1 셀 (12.5%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 4.09입니다.			
	학교 중 %	55.6%	44.4%	100.0%				
국제올림바타르대	빈도	41	5	46				
	학교 중 %	89.1%	10.9%	100.0%				
전체	빈도	85	25	110				
	학교 중 %	77.3%	22.7%	100.0%				

<표 36> 문항(5)에 대한 학교별 정답률의 비교, 3~4학년

교차표					카이제곱 검정			
		문항5		전체		값	자유도	점근 유의확률 (양측검정)
		오답	정답					
학교 몽골국립대	빈도	9	15	24	Pearson 카이제곱	14.606 <sup>a</sup>	3	.002
	학교 중 %	37.5%	62.5%	100.0%	우도비	14.890	3	.002
몽골인문대	빈도	10	12	22	선형 대 선형결합	.987	1	.321
	학교 중 %	45.5%	54.5%	100.0%	유효 케이스 수	110		
이흐자삭대	빈도	14	4	18	a. 0 셀 (0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 7.36입니다.			
	학교 중 %	77.8%	22.2%	100.0%				
국제올란바타르대	빈도	12	34	46				
	학교 중 %	26.1%	73.9%	100.0%				
전체	빈도	45	65	110				
	학교 중 %	40.9%	59.1%	100.0%				

<표 37> 문항(11)에 대한 학교별 정답률의 비교, 3~4학년

교차표					카이제곱 검정			
		문항11		전체		값	자유도	점근 유의확률 (양측검정)
		오답	정답					
학교 몽골국립대	빈도	3	21	24	Pearson 카이제곱	23.510 <sup>a</sup>	3	.000
	학교 중 %	12.5%	87.5%	100.0%	우도비	23.545	3	.000
몽골인문대	빈도	2	20	22	선형 대 선형결합	5.993	1	.014
	학교 중 %	9.1%	90.9%	100.0%	유효 케이스 수	110		
이흐자삭대	빈도	13	5	18	a. 0 셀 (0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 5.40입니다.			
	학교 중 %	72.2%	27.8%	100.0%				
국제올란바타르대	빈도	15	31	46				
	학교 중 %	32.6%	67.4%	100.0%				
전체	빈도	33	77	110				
	학교 중 %	30.0%	70.0%	100.0%				

또한 학습 기간에 따라 전체 정답률과 문항별 정답률이 어떻게 달라지는지를 확인하기 위해 학습 기간을 ‘3~4년’으로 택한 93명의 학습자와 ‘그 이상’으로 택한 7명의 학습자에 대해 독립표본 t검정을 실시한 결과 18문항 중 7문항에 대해서 유의확률이  $p < 0.05$ 로 나타나 명확한 차이가 있는 것을 확인하였다. 특히 학습기간이 3~4년인 학습자의 평균 정답률은 36.7%에 불과한 것에 비해 학습기간이 그 이상인 학습자들의 평균 정답률은 65.1%로 높게 나타났다. 이에 대한 독립표본 t검정 결과  $t = 5.351(0.000)$ 로, 두 집단의 평균 정답률 차이는  $p < 0.001$ 로 확연한 차이가 있는 것을 확인할 수 있었다.

<표 38> 학습 기간과 문항별 정답률에 대한 상관관계 분석, 3~4학년

독립표본 검정									
	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정						
	F	유의확률	t	자유도	유의확률 (양측)	평균차	차이의 표준오차	차이의 95% 신뢰구간	
문항1	1.753	.189	-.624	98	.534	-.054	.086	-.225	.117
			-2.286	92.000	.025	-.054	.024	-.100	-.007
문항2	1.692	.196	.563	98	.575	.094	.166	-.236	.424
			.626	7.205	.550	.094	.150	-.258	.445
문항3	5.979	.016	-2.882	98	.005	-.421	.146	-.711	-.131
			-2.049	6.415	.083	-.421	.205	-.916	.074
문항4	1.976	.163	-1.877	98	.064	-.324	.173	-.667	.019
			-1.566	6.609	.164	-.324	.207	-.819	.171
문항5	61.266	.000	-1.596	98	.114	-.309	.194	-.693	.075
			-2.031	7.679	.078	-.309	.152	-.662	.044
문항6	.166	.684	.196	98	.845	.029	.149	-.266	.324
			.197	6.942	.849	.029	.148	-.322	.380
문항7	11.893	.001	-3.821	98	.000	-.475	.124	-.721	-.228
			-2.323	6.282	.057	-.475	.204	-.969	.020
문항8	.793	.375	<b>-3.167</b>	<b>98</b>	<b>.002</b>	-.510	.161	-.830	-.190
			-2.696	6.638	.032	-.510	.189	-.962	-.058
문항9	.092	.763	<b>-2.627</b>	<b>98</b>	<b>.010</b>	-.456	.174	-.801	-.112
			-2.401	6.755	.049	-.456	.190	-.909	-.004
문항10	4.274	.041	.909	98	.366	.108	.118	-.127	.342
			<b>3.329</b>	<b>92.000</b>	<b>.001</b>	.108	.032	.043	.172
문항11	10.976	.001	-1.087	98	.280	-.201	.185	-.568	.166
			-1.331	7.522	.222	-.201	.151	-.554	.151
문항12	.003	.959	<b>-2.360</b>	<b>98</b>	<b>.020</b>	-.424	.180	-.780	-.067
			-2.227	6.814	.062	-.424	.190	-.877	.029
문항13	32.149	.000	-4.095	98	.000	-.710	.173	-1.054	-.366
			<b>-14.996</b>	<b>92.000</b>	<b>.000</b>	-.710	.047	-.804	-.616
문항14	12.964	.001	-1.138	98	.258	-.212	.186	-.582	.158
			-1.401	7.545	.201	-.212	.151	-.565	.141
문항15	344.218	.000	-2.275	98	.025	-.430	.189	-.805	-.055
			<b>-8.333</b>	<b>92.000</b>	<b>.000</b>	-.430	.052	-.533	-.328
문항16	.078	.781	-.117	98	.907	-.023	.197	-.414	.368
			-.110	6.816	.915	-.023	.209	-.519	.473
문항17	2.246	.137	-1.966	98	.052	-.335	.170	-.673	.003
			-1.619	6.590	.152	-.335	.207	-.830	.160
문항18	25.601	.000	-2.412	98	.018	-.459	.190	-.837	-.081
			<b>-8.028</b>	<b>7.621</b>	<b>.017</b>	-.459	.152	-.812	-.106
정답률	1.678	.198	<b>-5.351</b>	<b>98</b>	<b>.000</b>	-28.4269	5.3122	-38.9687	-17.8850
			-8.242	8.744	.000	-28.4269	3.4492	-36.2644	-20.5893

<표 39> 학습 기간에 따른 평균 정답률의 비교, 3~4학년

학습기간	N	평균	표준편차	평균의 표준오차
정답률 3-4년	93	36.673	13.8274	1.4338
그이상	7	65.100	8.2998	3.1370

## 2.2. 몽골인 학습자와 모어 화자의 작문 자료 분석

다음으로 170명의 몽골인 학습자의 8,241어절의 작문 자료 및 모어 화자의 자기소개 글로부터 확보한 8,350어절의 작문 자료, 총 16,591어절의 작문 자료를 비교·분석하여 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 빈도 및 양상을 확인하고 그 특징에 대해서 알아보았다. 1~2학년 59명의 몽골인 학습자가 생산한 작문 자료의 수는 총 2,542어절이고, 3~4학년 111명의 학습자가 생산한 작문 자료의 수는 총 5,699어절이다.

<표 40> 모어 화자와 몽골인 학습자의 조사 사용 빈도 비교

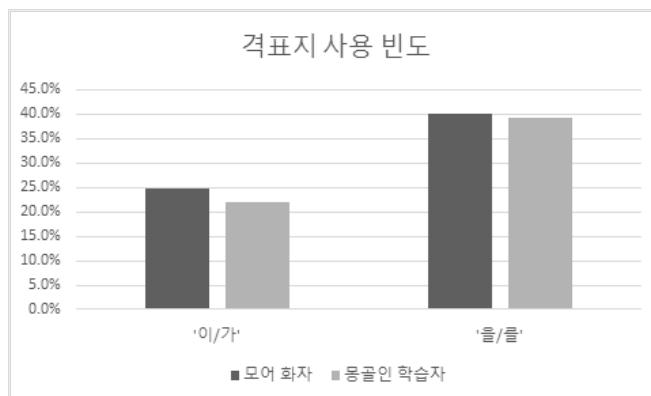
조사 기능 분류		모어 화자의 조사 사용 빈도 (전체 어절수: 8,350어절)				몽골인 학습자의 조사 사용 빈도 (전체 어절수: 8,241어절)			
		‘이/가’	‘은/는’	‘을/를’	합계	‘이/가’	‘은/는’	‘을/를’	합계
통사 중위	격표지	382	-	621	1,003	459	-	813	1,272
화용 중위	지정	50	-	-	50	35	-	-	35
	강조	7	101	48	156	5	19	19	43
	신정보	1	-	-	1	1	-	-	1
	대조 및 주제	-	274	-	274	-	644	-	644
	구정보	-	59	-	59	-	73	-	73
문제성제시		-	-	-	-	-	-	1	1
합계		440	434	669	1,543	500	736	833	2,069

한국어 모어 화자의 8,350어절의 작문 자료에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 출현 수는 총 3,086회로 8,241어절의 작문 자료에서 4,188회의 출현수를 보인 몽골인 학습자들에 비해 월등히 적었다. 몽골인 학습자들에게 조사 사용 빈도가 모어 화자보다 높게 나타난 것은 일반적으로 외국인 학습자들은 외국어 문법에 익숙하지 않고, 정해진 커리큘럼에 따라 고정된 범위 내에서 목표 언어를 학습하고 습득하기에 문법적 요소를 많이 사용하기 때문이다. 반면에 모어 화자들은 담화·맥락에 따라 다양한 조사를 사용하지만 불필요한 문법 요소는 자연스럽게 생략하는 특징을 지닌다.

특히 몽골인 학습자들은 ‘은/는’을 총 736회 사용한 것에 비해 모어 화자의 ‘은/는’의 사용 횟수는 총 434회로 월등히 적었다. 가장 큰 차이가 나타난 것은 ‘은/는’의 대조 및 주제의 의미에서였으며, 몽골인 학습자의 총 사용 횟수 644회에 비교하였을 때 모어 화자는 260회 사용한 것으로 나타나 큰 차이를 보였다.

아래의 <그림 20>과 같이 몽골인 학습자들이 ‘이/가’를 격 표지로서 사용한 횟수는 총 458회, ‘을/를’은 813회로 나타난 반면에 모어 화자들은 ‘이/가’를 격 표지로서 사용한 경우는 382회, ‘을/를’을 격 표지로서 사용한 경우는 621회로 몽골인 학습자에 비해 매우 적게 나타났다.

<그림 20> ‘이/가’, ‘은/는’의 격 표지로서의 사용 빈도 비교



다음으로 몽골인 학습자들의 작문 자료에 나타난 통사 층위의 오류 양상을 형태상의 오류인 대치, 생략, 첨가 오류로 구분하여 구체적으로 살펴봄으로써 오류의 다양한 변인 및 특징, 원인 등을 알아보고자 한다. 문법성 판단테스트는 답이 정해져 있는 객관식 문제로 이루어져 학습자들 개인의 한국어 숙달도 및 교육과정의 문제점을 끄집어내는 데에 한계가 있지만 학습자들의 실제 작문 자료는 교수의 지도 없이 스스로 만들어내는 자료이기에 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 오류 양상 및 원인을 더욱 세밀하게 살피는 데에 중요한 정보가 될 것이다.

### 2.2.1. 통사 층위의 오류 분석

<표 41>은 몽골인 학습자의 작문 자료에 나타난 통사 층위의 오류 양상을 학년별로 분석한 결과이다. 1~2학년 학습자들은 ‘을/를’을 다른 조사로 대치하여 쓰는 오류를 가장 많이 범하였는데 3~4학년 학습자들은 ‘이/가’에서 대치 오류를 많이 범한 것으로 나타났다.

<표 41> 통사 층위의 오류 양상, 1~2학년

오류양상	몽골국립대	몽골인문대	이흐자삭대
'을/를' 대치	36.7%	30.1%	35.3%
'이/가' 대치	15.9%	11.0%	8.8%
'은/는' 대치	16.5%	9.6%	8.8%
'을/를' 생략	14.6%	19.2%	35.3%
'이/가' 생략	8.2%	9.6%	11.8%
'은/는' 생략	6.3%	17.8%	0.0%
'을/를' 첨가	0.6%	0.0%	0.0%
'이/가' 첨가	0.6%	2.7%	0.0%
'은/는' 첨가	0.6%	0.0%	0.0%
합계	100.0%	100.0%	100.0%

몽골국립대 1~2학년 학습자는 총 18명으로 1,460어절의 작문 자료를 생산하였고 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 오류 양상도 다양하고, 오류의 비율도 비교적 높게 나타났다. 몽골국립대는 ‘을/를’에서 대치 오류가 36.7%로 가장 높게 나타났는데 ‘은/는’ 및 ‘이/가’에서 대치 오류는 각각 16.5%, 15.9%로 나타났다.

몽골인문대는 1~2학년이 11명으로 총 894어절의 작문 자료를 생산하였는데 30.1%가 ‘을/를’에서 대치 오류를 가장 많이 범하였고, 다음으로 19.2%가 ‘을/를’ 생략 오류를 범하였다.

그러나 이흐자삭대 1~2학년 학습자는 30명인데 만들어낸 작문 자료의 어절 수는 불과 188어절로 나타났다. 학습자 수에 비해 작문 자료의 수가 매우 적고 오류율도 매우 높게 나타났다. 이흐자삭대 1~2학년 학습자들은 ‘을/를’에서 대치 오류의 비율은 35.3%, ‘을/를’에서 범한 생략 오류

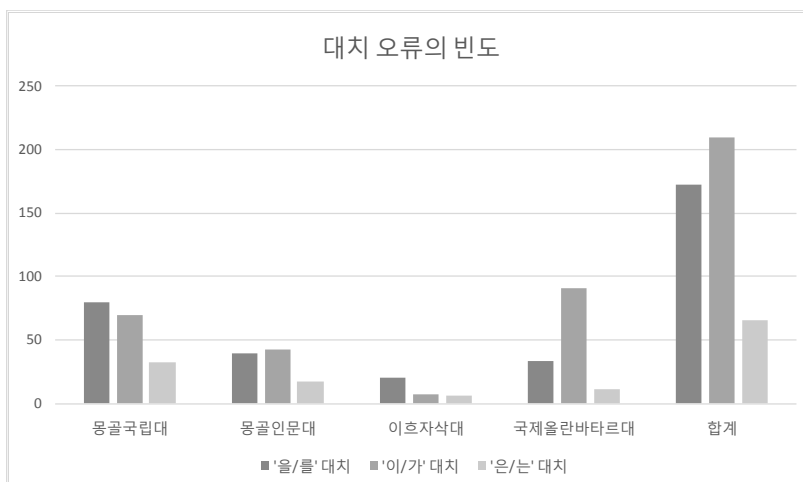
의 비율은 35.3%로 나타났는데 대체적으로 학습자들의 문장 구성능력이 다른 대학에 비해 월등히 떨어지는 것으로 확인되었다.

몽골국립대 3~4학년 25명의 학습자가 만들어낸 작문 자료의 수는 1,782어절이었고, 몽골인문대 같은 학년 22명의 작문 자료의 수는 총 1,259어절로 나타났다. 국제올란바타르대의 3~4학년 학습자는 가장 많은 46명으로 그들이 생산한 작문 자료의 수는 2,463어절이었다. 반면 이흐자삭대 3~4학년 학습자는 18명이었는데 분석 가능한 작문 자료의 수는 191어절로 나타나 한국어능력 수준 및 구사력 측면에서 매우 떨어지는 모습을 보였다.

### 1) 대치 오류

학습자의 작문 자료에 나타난 대치 오류는 1~2학년은 ‘을/를’→‘이/가’→‘은/는’순으로 나타난 반면에 3~4학년은 ‘이/가’→‘을/를’→‘은/는’순으로 나타났다. 이처럼 나타난 대치 오류의 순을 합한 결과는 다음의 <그림 21>과 같다.

<그림 21> ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 대치 오류 빈도



학습자들의 대치 오류의 비율을 학교별로 살펴보면 몽골국립대 1~2학년

학습자들은 ‘을/를’을 다른 조사로 대치하여 오류를 범한 비율이 36.7%로 나타났고, 이흐자삭대 학습자들은 35.3%, 몽골인문대 학습자들의 오류 비율은 30.1%로 가장 낮게 나타났다.

다음은 1~2학년 학습자의 작문 자료에 나타난 ‘을/를’ 대치 오류의 대표적인 예이다. 학습자들은 한국어와 몽골어의 특정 부류의 서술어 사용과 ‘을/를 위해서’ 등의 관용구 표현 사용 시 오류를 많이 범하였다.

(76) 내가 가장 사랑하는 사람은 제 부모님입니다. 저는 부모님의(√부모님을) 위해서 열심히 공부합니다. (몽골국립대~10)

(77) 저는 겨울에(√겨울을) 싫어합니다. 아주 추우니까. (이흐자삭대~13)

(78) 사람들에게(√사람을) 도와주는 일은 좋은 일입니다. 저는 어머니께 (√어머니를) 도와주는게 좋습니다. (몽골인문대~9)

예문(76)에서 ‘을/를 위해서’ 표현은 몽골어에서 ‘의 위해서’에 해당하는 ‘ын/ийн төлөө’로 소유격 조사와 어울려 쓰이는 특징을 지닌다. 그러나 학습자들은 몽골어의 기본적인 언어 지식에 의해 이와 같이 ‘을/를 위해서’ 표현을 ‘의 위해서’로 바꾸어 사용하는 양상을 빈번히 보였다.

예문(77)과 (78)의 ‘싫어하다’, ‘돕다’는 한국어에서 각각 ‘을/를’을 필요로 하는 동사들인데 몽골어에서 부사격 조사 ‘에게/한테’에 해당하는 ‘д/т’와 함께 쓰임으로써 한국어와 차이를 지닌다. 한국어의 문법 체계에 완벽하게 익숙해지지 못한 저학년의 학습자들은 이처럼 자신의 언어학습에 몽골어의 지식을 끌어들여 ‘을/를’ 대신에 ‘에’와 ‘에게’등의 다른 조사를 사용하여 오류를 범하였다.

3~4학년 학습자들의 ‘을/를’에서 대치 오류를 범한 경우를 살펴보면 다음과 같다. 3~4학년 학습자들의 ‘을/를’에서 대치 오류의 비율을 살펴보면 이흐자삭대가 26.7%로 가장 높고, 몽골국립대 21.6%, 몽골인문대 20.2%, 국제올란바타르대가 18.9%로 가장 낮다.



<표 42> 통사 층위의 오류 양상, 3~4학년

오류양상	몽골국립대	몽골인문대	이흐자삭대	국제올란바타르대
'을/를' 대치	21.6%	20.2%	26.7%	18.9%
'이/가' 대치	47.1%	40.5%	13.3%	52.0%
'은/는' 대치	5.9%	11.9%	10.0%	6.3%
'을/를' 첨가	1.0%	2.4%	0.0%	0.6%
'이/가' 첨가	0.0%	1.2%	26.7%	2.9%
'은/는' 첨가	2.9%	0.0%	0.0%	1.1%
'을/를' 생략	6.9%	11.9%	16.7%	4.0%
'이/가' 생략	11.8%	8.3%	0.0%	6.3%
'은/는' 생략	2.9%	3.6%	6.7%	8.0%
합계	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

대표적인 예는 다음과 같다.

(79) 저는 친구와(√친구를) 만나서 수업에서 늦어서 선생님이 혼났습니다. (이흐자삭대~16)

(80) 내가 이해하기 어려운 한국의 문화 중에 가장 어려운 것이 존대 예이다. 평소에 윗사람과(√윗사람을) 만나면 허리를 꺾어야 한다. (몽골국립대~14)

(81) 특히 제가 제일 많이 신기한 거로는 상대면을 존대하는 일이다. 상대방은 (√상대방을) 존대해야 좋은 사이가 느껴진다. (몽골인문대~9)

(82) 졸업하고 나서 그 사람의(√사람을) 거쳐서 미국에 가보고 싶습니다. (국제올란바타르대~8)

예문(79), (80)의 ‘만나다’는 한국어에서 타동사로 ‘을/를’과 함께 쓰이는데 이에 대응되는 몽골어의 ‘уулзах’는 자동사로 동반의 의미를 나타내는 부사격 조사 ‘와/과’에 해당하는 ‘тай/тэй/той’와 함께 쓰인다. 하지만 학습자들은 몽골어의 문법규칙을 한국어에 그대로 적용하여 ‘을/를’을 ‘와/과’로 바꾸어 쓰는 오류를 범하였다.

예문(81)의 경우 ‘존대하다’에 대응하는 몽골어의 ‘хүндлэх’는 한국어와

동일하게 ‘을/를’에 해당하는 ‘ыг/ийг/г’과 함께 쓰이는 동사이다. 그러나 학습자는 ‘은/는’을 사용하여 대치 오류를 범하였다.

예문(82)의 ‘거치다’는 한국어에서 맥락에 따라 ‘을/를’이나 ‘에’와 어울려 쓰이는 동사이다. 그러나 한국어 ‘거치다’에 해당하는 몽골어 ‘дамжих’은 도구나 수단의 뜻을 나타내는 부사격 조사 ‘로’에 대응되는 ‘аар/оор/өөр/ээр’과 함께 쓰이는데 학습자는 양 언어 문법규칙과는 아무런 관련이 없는 소유격 조사 ‘의’를 사용하였다. 이처럼 한국어 학습 기간이 3~4년에 해당하는 고급 수준의 학습자들도 여전히 ‘을/를’ 사용에서 빈번한 오류를 범하고, 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

다음으로 ‘이/가’의 대치 오류에 대해서 살펴보면 몽골국립대 1~2학년 학습자들은 15.9%로 가장 높고, 몽골인문대 11.0%, 이흐자삭대 8.8%로 가장 낮았다. 3~4학년의 경우 국제올란바타르대가 52.0%로 가장 높고, 몽골국립대가 47.1%, 몽골인문대 40.5%, 이흐자삭대 13.3%로 가장 낮게 나타났다.

(83) 저는 겨울을(√겨울이) 싫어요. 몽골의 겨울이 많이 추워요. (몽골국립대~4)

(84) 저는 겨울을(√겨울이) 싫습니다. (몽골인문대~7)

(85) 내가 가장 사랑하는 사람은 엄마이에요. 우리 엄마는 정말 예쁘고, 마음에(√마음이) 따뜻해요. (이흐자삭대~9)

1~2학년 학습자들은 학교와는 무관하게 ‘좋다’, ‘싫다’ 등의 형용사의 사용에서 잦은 오류를 범하였다. 한국어의 ‘좋아하다’와 ‘싫어하다’는 타동사로 ‘을/를’과 함께 쓰이고, ‘좋다’와 ‘싫다’는 형용사로 ‘이/가’와 어울려 쓰인다. 하지만 학습자들은 이들 용언들의 특징을 정확히 인지하지 못하여 ‘좋아하다’와 ‘좋다’를 서로 헷갈리거나 혹은 아예 다른 조사로 대치하여 쓰는 등의 오류를 빈번히 범하였다.

예문(85)에서 ‘마음이 따뜻하다’는 ‘이/가’가 사용되어야 하는 문장인데 이흐자삭대 학습자는 ‘에’를 사용하여 대치 오류를 범하였다. 예문(85)의

‘따뜻하다’에 해당하는 ‘дулаан’은 몽골어에서 조사 ‘로’와는 전혀 문법적 관계가 없는 형용사인 데 학습자는 이처럼 문법규칙을 불완전하게 적용하였다.

다음으로 가장 많은 대치 오류가 발생한 3~4학년 학습자의 ‘이/가’ 대치 오류의 사례를 살펴보고자 한다.

(86) 사람들~~을~~(√사람들이) 저~~를~~(√제가) 엄마랑 너무 닮았다고 해요. (국제올란바타르대~3)

(87) 이 세상에서 내~~을~~(√내가) 가장 사랑하는 사람은 우리 어머니입니다. (몽골국립대~1)

(88) 한국 옷이라면 “한복”라고 알지만 어떻게 만든지 어떻게 입을 줄 몰랐다. 영화에서 보면 결혼할 때 입고 새해에 나이가 높은 사람~~은~~(√사람이) 입을 줄 알았어요. (몽골인문대~8)

(89) 제~~을~~(√제가) 정말 사랑하는 사람이 엄마예요. (이흐자삭대~3)

3~4학년 학습자의 작문 자료의 수가 국제올란바타르대가 가장 많았고, ‘이/가’ 사용에서 대치 오류의 비율도 국제올란바타르대가 가장 높게 나타났다. 본 대학교 학습자들의 작문실력은 다른 대학에 비해 우수하였으며, 문장에서 다양한 조사를 사용하려는 경향을 보였다.

예문(86)은 국제올란바타르대 학습자의 ‘이/가’의 대치 오류의 사례로 ‘이/가’ 대신에 ‘을/를’을 사용하여 오류를 범하였다.

예문(87)과 (89)는 몽골국립대와 이흐자삭대 학습자들의 ‘이/가’ 사용 시 나타낸 대치 오류의 사례로 ‘이/가’ 대신에 소유격 조사 ‘의’를 사용한 경우이다. 예문(87)과 (89)에서 ‘내가’ 대신에 ‘나의’에 대응되는 ‘миний’를 썼을 때 몽골어 표현이 더욱 자연스럽다. 이에 학습자들은 몽골어의 영향으로 인해 ‘내가’, ‘제가’를 ‘내’, ‘제’ 등으로 대치하여 쓴 것으로 보인다.

예문(88)은 몽골인문대 3~4학년 학습자의 작문 자료에 나타난 ‘이/가’의 대치 오류의 사례이다. 이처럼 학습자의 작문 자료에서 학년 및 학교와는

무관하게 ‘이/가’를 ‘은/는’으로 대치하거나 반대로 ‘은/는’을 ‘이/가’로 대치하여 쓰는 경우가 빈번히 발견되었다.

마지막으로 ‘은/는’의 대치 오류의 비율을 살펴보면 1~2학년의 ‘은/는’ 대치 오류의 비율은 몽골국립대가 16.5%로 가장 높게 나타났고, 다음으로 몽골인문대 9.6%, 이흐자삭대 8.8% 순으로 나타났다. 반면 3~4학년 학습자들의 경우 몽골인문대 11.9%로 가장 높고, 이흐자삭대 10.0%, 국제올란바타르대 6.3%, 몽골국립대 5.9%로 가장 낮게 나타났다.

(90) 우리 아기가 6개월입니다. 우리 아기간(√아기는) 너무 귀여워요. (몽골국립대~6)

(91) 로메오, 조레트 둘이(√둘은) 결혼했어요. (몽골인문대~3)

(92) 로미어와 주렛이(줄리엣은) 결혼했어요. (이흐자삭대~1)

위의 예문 모두가 ‘은/는’을 ‘이/가’로 대치하여 쓴 경우로 1~2학년 학습자들에게 대표적으로 많이 나타난 ‘은/는’의 대치 오류의 사례이다. 예문 (90)의 ‘아기’ 뒤에 ‘이/가’ 대신에 ‘은/는’이 결합하여야 하는데 그 이유는 앞 문장에서 이미 언급한 ‘아기’에 대해서 뒤의 문장에서 다시 서술하고 있기 때문이다.

예문(91)도 역시 ‘이/가’ 대신에 ‘은/는’이 사용하여야 하는 경우로, 로미오와 줄리엣이 결혼했다는 누구나 아는 사실을 진술하고 있기 때문이다.

3~4학년 학습자들의 ‘은/는’의 대치 오류의 사례를 살펴보면 다음과 같다.

(93) 저는 영어를(√영어는) 잘하는데 몽골어 못했어요. (몽골인문대~19)

(94) 사람이(√사람은) 사회적 동물이입니다. (이흐자삭대~4)

(95) 이해하기 어려운 한국 문화간(√문화는) 많은데 그 중 하나가 좀 이상하게 생각했구요. (국제올란바타르대~40)

(96) 고래간(√고래는) 포유동일이예요. (몽골국립대~23)

예문(93)은 ‘영어를 잘하는 것’과 ‘몽골어를 못하는 것’을 서로 비교하는 문장으로 ‘영어’와 ‘몽골어’ 뒤에 ‘을/를’ 대신 각각 ‘은/는’을 썼을 때 문장의 의미는 더욱 자연스럽다.

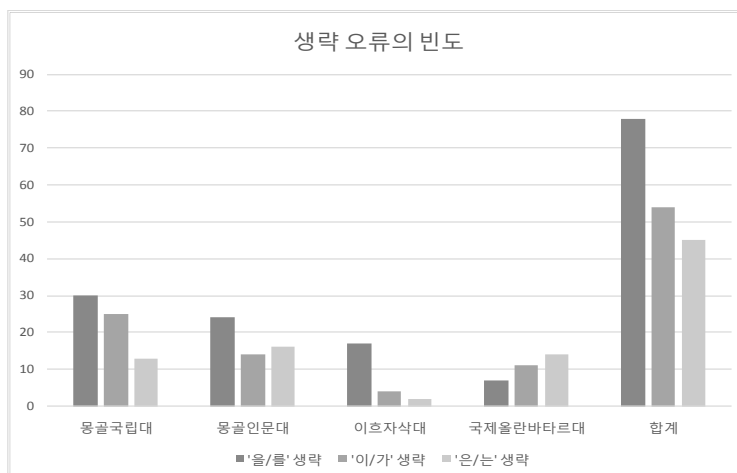
예문(94)과 (96)는 각각 ‘사람’이 사회적 동물이라는 사실과 ‘고래’가 포유동물이라는 사실이나 진리를 말하고 있으므로 해당 명사들 뒤에 ‘은/는’이 결합하여야 한다.

예문(95)은 ‘문화’ 뒤에 ‘은/는’이 쓰임으로써 강조의 의미가 더해져 문장의 의미가 자연스러워지는데 학습자들은 ‘이/가’를 사용하여 대치의 오류를 범하였다. 이처럼 모든 학년의 학습자들은 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용에서 많은 어려움을 겪고, 문장 차원뿐만 아니라 보다 넓은 단위의 담화 차원에서도 해당 조사들의 의미를 정확히 인지하지 못하고 있는 것으로 나타났다.

## 2) 생략 오류

다음으로 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 생략 오류에 대해서 살펴보려고 한다. 1~2학년 학습자들의 생략 오류의 순은 3~4학년과 동일하게 ‘을/를’ → ‘이/가’ → ‘은/는’ 순으로 나타나 학습자들은 한국어 문장 생성 시 ‘을/를’을 가장 많이 생략하는 것으로 나타났다.

<그림 22> ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 생략 오류 빈도



<그림 22>와 같이 ‘을/를’의 생략 오류는 1~2학년 학습자들 중에 이흐자삭대가 35.3%로 가장 많았고, 몽골인문대와 몽골국립대는 각각 19.2%와 14.6%로 비교적 적게 나타났다.

3~4학년의 경우도 16.7%로 이흐자삭대 학습자들의 ‘을/를’ 생략 오류의 비율이 가장 높았고, 몽골인문대 11.9%, 몽골국립대 6.9%, 국제올란바타르대 4.0% 순으로 나타났다. 대표적인 예를 살펴보겠다.

(97) 토야 씨~~을~~(√토야 씨를) 위해 꽃~~을~~(√꽃을) 샀습니다. (이흐자삭대~5)

(98) 그 사람~~을~~(√사람을) 통해 미국으로 가보고 싶다는 생각을 했다. (국제올란바타르대~13)

(99) 내가 이해하기 어려운 한국의 문화는 술 문화입니다. 부모들 앞에서 술~~을~~(√술을) 마시는 것은 제일 이상합니다. (몽골국립대~23)

(100) 어제 비~~을~~(√비를) 막고 감기에 걸렸습니다. 그래서 오늘 아침에 택시~~을~~(√택시를) 타고 학교으로 갔어요. (몽골인문대~9)

학습자들은 위의 예문(97)과 (98)에서처럼 ‘을/를 위해서’와 ‘을/를 통해’ 등의 관용구 표현의 사용에서 ‘을/를’을 생략하는 오류를 빈번히 범하였다. ‘을/를 위해서’는 몽골어에서 ‘의 위해서’에 해당하는 ‘ийн төлөө’로, ‘을/를 통해’는 ‘로 통해’에 해당하는 ‘аар дамжуулж’로 표현되는데 학습자들은 한국어의 어려운 문법 형태를 만났을 때 이처럼 회피 전략을 사용하여 조사를 생략한 것으로 보인다.

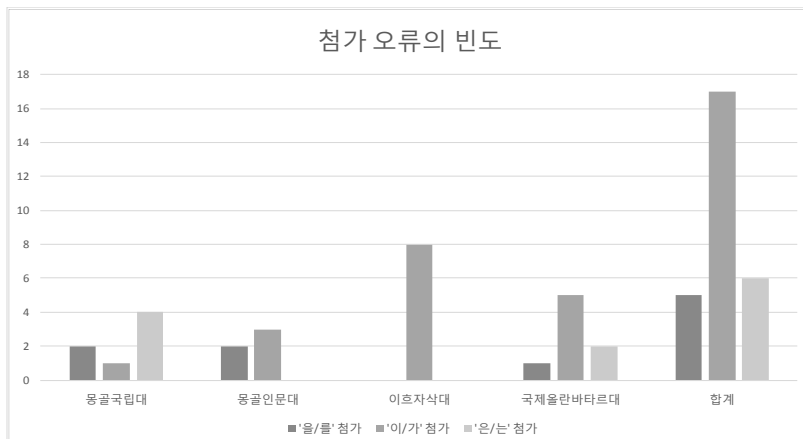
반면에 예문(90)과 (100)의 ‘술’과 ‘택시’ 뒤에 ‘을/를’은 구어체에서는 생략이 가능하지만 문어체에서는 실현되어야 문장의 완성도가 형성되는데 학습자들은 ‘을/를’을 생략하는 오류를 범하였다.

### 3) 첨가 오류

다음은 학습자의 작문 자료에서 나타난 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용

시 발생한 첨가 오류의 사례이다. 첨가 오류는 문법성 판단테스트에서는 나타나지 않았고, 학습자의 작문 자료에서만 나타난 통사 층위의 오류 양상으로 3~4학년 학습자들에 비해 한국어 이해도와 숙달도가 낮은 1~2학년 학습자들의 작문 자료에서 비교적 많이 나타났다.

<그림 23> ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 첨가 오류 빈도



1~2학년의 경우 몽골국립대 학습자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 첨가 오류가 각각 0.6%로 나타났는데, 몽골인문대의 학습자들의 작문 자료에서는 ‘이/가’의 첨가 오류밖에 나타나지 않았고 그 비율은 2.7%였다.

그러나 이흐자삭대 1~2학년 학습자들의 작문 자료에서는 첨가 오류의 예는 나타나지 않았으며, 이는 학습자들의 한국어수준이 낮아 생성한 작문 자료의 수가 매우 적었기 때문으로 여겨진다.

반면에 3~4학년의 경우, ‘을/를’의 첨가 오류는 몽골인문대 2.4%, 몽골국립대 1.0%, 국제올란바타르대 0.6%로 나타났다.

‘이/가’의 첨가 오류는 이흐자삭대 26.7%로 매우 높게 나타나 2.9%의 국제올란바타르대, 1.2%의 몽골인문대와는 확연한 차이를 보였다.

‘은/는’의 첨가 오류는 몽골국립대 2.9%, 국제올란바타르대 1.1%로 나타났으며, 몽골인문대와 이흐자삭대 학습자의 작문 자료에서는 나타나지 않았다. 학습자 작문 자료에서 발췌한 첨가 오류의 대표적인 예는 다음과 같다.

(101) 사람이 사회적 동물인(√동물)입니다.(몽골국립대~15)

(102) 이 세계 너무 사랑한 사람인(√사람은) 어머니에게(√어머니)입니다.  
(국제올란바타르대~36)

(103) 사람은 사회가(√사회적/사회) 동물입니다.(이흐자삭대~24)

위의 예문(101)과 (102)에서 ‘이다’ 서술격 조사 앞에 ‘동물이’, ‘어머니에게’ 등 불필요한 ‘이/가’와 ‘에게’를 첨가하였고, 예문(103)은 ‘사회’ 뒤에 ‘이/가’를 추가하여 각각 오류를 범하였다.

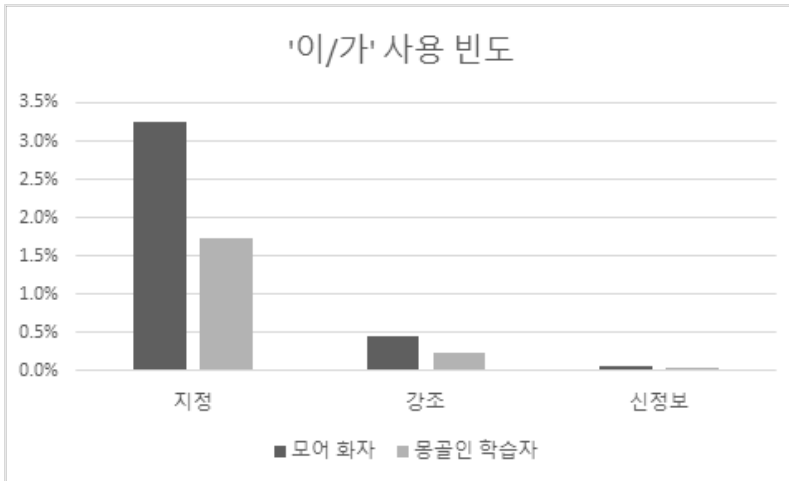
학습자들은 정확한 문법형태소를 사용하기보다는 의사소통을 위해 의미의 전달에만 초점을 두어 문장을 생성할 때 이처럼 첨가 오류를 나타내는 것으로 보인다. 오류의 원인은 아래의 예문에서처럼 불필요한 문법 형태 혹은 어휘를 추가해서 쓴 경우로 한국어의 문법 항목을 정확하게 학습하지 못해서인 것으로 여겨진다.

### 2.2.2. 화용 층위의 오류 분석

다음의 <그림 24>는 모어 화자와 몽골인 학습자의 작문 자료에서 나타난 화용 층위의 ‘이/가’의 비율을 비교·분석한 결과이다. 모어 화자의 작문 자료에서는 ‘이/가’의 지정, 강조, 신정보 등의 의미가 총 58회 나타난 반면에 몽골인 학습자의 작문 자료에서는 ‘이/가’의 이와 같은 의미는 41회밖에 나타내지 않았다. 모어 화자는 ‘이/가’를 지정 의미로써 사용한 횟수는 총 50회인 반면에 몽골인 학습자의 사용 횟수는 35회에 불과하였다. 또한 ‘이/가’를 강조 의미로써 모어 화자 7회, 몽골인 학습자 5회, 신정보의 의미로 모어 화자와 몽골인 학습자 각각 1회 사용한 것으로 나타났다.



<그림 24> 모어 화자와 몽골인 학습자의 ‘이/가’의 사용 빈도 비교



모어 화자와 몽골인 학습자의 작문 자료에 나타난 ‘이/가’의 지정 의미에 관한 예문을 살펴보고자 한다.

(104) 가. 경험상으로는 청바지에 운동화가 잘 어울리는 분에게 끌리는 듯합니다. (KNS~2)

나. 교사를 몇 년 하다가 석사를 다니고 있는데 대학원 생활이 쉽지가 않네요. (KNS~4)

(105) 가. 이 세계에서 아버지가 제일 좋아요.(MKS~58)

나. 부모들 앞에서 술 마시는 것은 제일 이상합니다. 그래서 이해하기가 어렵습니다.(MKS~71)

모어 화자의 작문에 나타난 (104가)는 ‘운동화’에 ‘이/가’가 붙음으로써 구두나 하이힐이 아닌 운동화라는 의미를 지정하였고, (104나)의 ‘쉽지’ 뒤에 붙은 ‘이/가’는 ‘쉽지 않다’를 강조하여 다소 객관적이고, 지속적인 요인이 작용하고 있음을 나타냈다. 모어 화자는 ‘이/가’ 등의 조사를 담화·맥락에 따라 이처럼 다양하게 사용하고 있는 반면에 몽골인 학습자들은 해당 조사들의 통사적 기능에만 집중하고 화용적 기능을 정확히 인지

하여 문장 및 담화에서 사용하는 데에 문제가 있는 것으로 보인다.

(105가)의 몽골인 학습자의 작문 자료를 보면 ‘아버지’ 뒤에 조사 ‘이/가’가 붙어 내가 사랑하는 사람이 어머니도 동생도 아닌 아버지임을 지정하는 의미를 부여하였다. 하지만 학습자의 심층 인터뷰에서 확인한 대로 해당 학습자는 ‘이/가’의 이와 같은 지정의 의미를 정확히 알고 인지하여 사용한 것은 아니라고 하였다.

(105나)의 ‘이해하기’ 뒤에 결합한 ‘이/가’도 ‘애해하다’에 초점을 부여함으로써 ‘한국 사람들이 부모 앞에서 술 마시는 모습이 이해하기 어렵다’를 강조하였다. 이처럼 격 표지로 알려져 있는 ‘이/가’, ‘을/를’이 화용적 기능을 하는 것을 학습자들이 정확히 알고 사용하는지가 의심스럽고, 알고 사용하였다고 하더라도 이와 같은 사례는 극히 일부 학습자의 작문 자료에서만 제한적으로 나타나는 양상을 보였다.

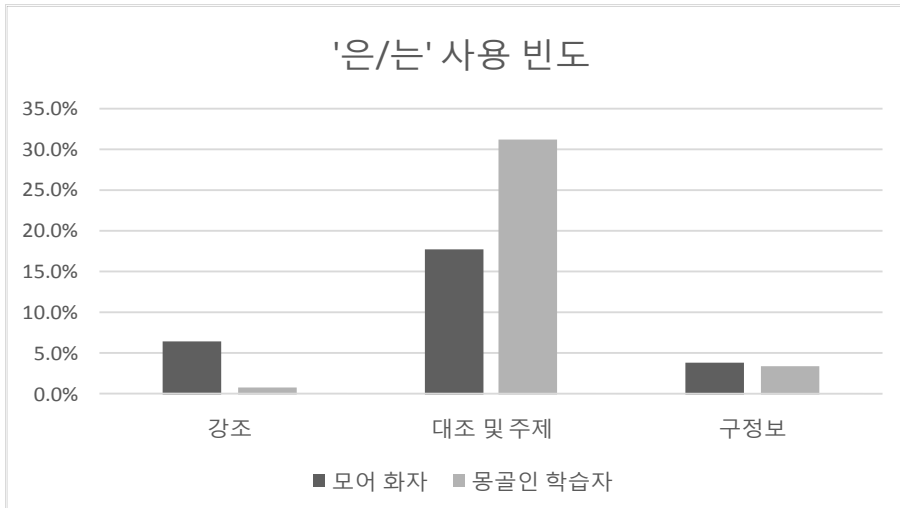
<그림 25>는 ‘은/는’에 대한 화용 층위에서의 사용 빈도를 모아 화자와 몽골인 학습자의 작문 자료를 대상으로 비교·분석한 결과이다.

모어 화자의 작문 자료에서 ‘은/는’의 강조 의미는 총 101회 나타난 반면에 몽골인 학습자의 작문 자료에서는 이와 같은 의미는 불과 19회밖에 나타나지 않았다. 그 외에도 모어 화자는 ‘은/는’을 대조 및 주제의 의미로써 사용한 경우가 총 274회인 반면에 몽골인 학습자는 644회로 매우 많이 사용한 것으로 나타나 확연한 차이를 보였는데 몽골인 학습자들은 보통 문장의 어두에서 주제의 의미로 ‘은/는’을 사용하는 경향을 보였다.

반면, ‘은/는’을 구정보의 의미로 사용한 경우는 모어 화자와 몽골인 학습자 각각 59회, 73회로 비슷하게 나타났다.

몽골인 학습자들은 제한된 학습과 ‘은/는’에 대한 교육내용의 부재로 인해 ‘은/는’의 이와 같은 강조, 주제 및 대조, 구정보 등의 의미 기능을 충분히 배우고 학습하는 데에 한계가 있어 모어 화자와 확연한 차이를 보인 것으로 분석된다.

<그림 25> 모어 화자와 몽골인 학습자의 ‘은/는’의 사용 빈도 비교



다음의 예를 살펴보겠다.

(106) 가. 당시에는 몰랐지만 몇 년 후에 누가 저한테 관심이 있었다는 것을 건너서 들었던 것으로 봤을 때는 나쁘지는 않다고 믿고 있습니다. 또 제 손으로 쓰기는 창피하지만 처음에 많은 분들이 제 나이보다는 어리게 봐주십니다.(KNS~1)

나. 키는 160 이상이셨으면 좋겠고, 지나치게 마르거나 입이 짧은 않으셨으면 좋겠어요.(KNS~8)

예문(106)은 모어 화자의 작문 자료에 나타난 ‘은/는’의 강조, 대조 및 주제 의미에 해당하는 예이다. 모어 화자는 이처럼 ‘은/는’을 문장 및 담화에서 담화전략으로 다양하게 사용한 반면, 몽골인 학습자들은 위에서 언급한 바와 같이 모어 화자에 비해 ‘은/는’을 문장의 어두에서 주제의 의미로 4배 이상 빈번히 사용하는 모습을 보였다. ‘은/는’의 사용에서 나타난 이처럼 특이한 양상은 몽골인 학습자들이 일반적으로 학습의 초급 단계부터 문법 교재의 첫 단원에서 출현하는 “저는 몽골사람입니다”, “저는

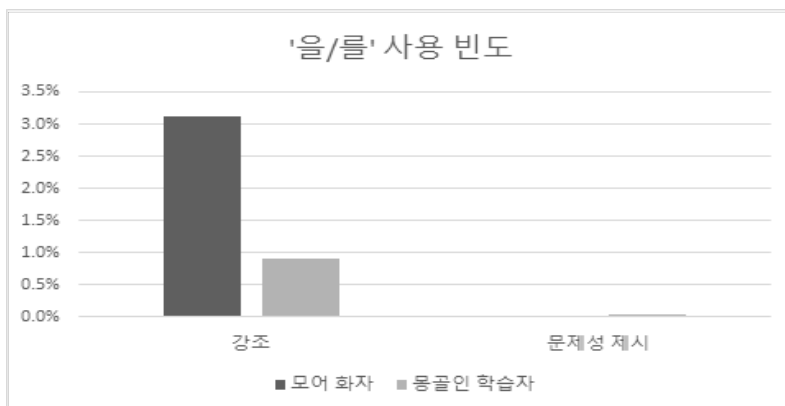
철수입니다”와 같은 고정된 문형을 통해 ‘은/는’을 학습하고 익히기 때문에 발생하는 것으로 여겨진다. 해당 예는 아래와 같다.

(107) 가. 저는 한국의 문화중에서 이해하지 못하거나 이상하게 생각하는 문화가 없어요. 한국문화는 재미있고 사람들에게 잘 성격을 가르치고 있게 생각합니다.(MKS~75)

나. 저는 어제 감기를 걸렸어요. 그래서 오늘 택시에 타고 학교에 갔어요.(MKS~122)

아래의 <그림 26>은 모어 화자 및 몽골인 학습자가 조사 ‘을/를’을 화용 층위에서 얼마나 사용하였는지를 분석한 결과이다. 모어 화자가 ‘을/를’을 문장에서 강조의 의미로 사용한 횟수는 총 48회였던 반면에 몽골인 학습자는 19회밖에 사용하지 않은 것으로 나타났다.

<그림 26> 모어 화자와 몽골인 학습자의 ‘을/를’의 사용 빈도 비교



다음의 예문을 살펴보겠다.

(108) 가. 주중에는 3~4번 이상을 운동을 하려고 노력하고 매일 학교에서 공부를 합니다.(KNS~4)

나. 개인적으로 전시회를 가거나 문화생활을 하는 사람이었으면 참 좋겠습니다.(KNS~5)

(109) 가. 한국고전문학이 좀 어렵습니다. 그리고 토론, 예 등이를 어떻게 사용하는지를 모릅니다.(MKS~143)

나. 너를 몇 달을 기다렸는데 이제야 한국에 오는 거야?(MKS~168)

예문(108가)의 모어 화자의 작문 자료에서 나타난 ‘3~4번 이상을’은 수 표현 뒤에 ‘을/를’이 결합하여 강조의 의미를 더하였고, (107나)의 ‘전시회를’은 ‘전시회에 가서 구경하다’의 뜻으로 목적의 뜻을 더하여 강조 의미를 나타냈다.

몽골인 학습자의 작문 자료에 나타난 (109가)의 ‘사용하는지를’은 ‘사용하는 것’에 초점을 놓았고, ‘몇 달을’은 모어 화자와 같이 수 표현 뒤에 ‘을/를’이 붙어 각각 강조의 의미를 나타냈다.

이상으로 모어 화자와 몽골인 학습자의 작문 자료에 나타난 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용 층위의 사용 양상을 정리해 보면, 몽골인 학습자들은 대부분 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사적인 기능을 비교적 높은 수준으로 알고 사용하지만 이들 조사들의 화용적인 기능에 대해서는 이해가 부족하고 사용 또한 제한적이었다. 반대로 모어 화자는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 지정, 강조, 신정보, 대조 및 주제, 구정보, 문제성 제시 등 다양한 의미 기능을 문장에서 다양한 담화 전략으로 사용함으로써 자신이 전달하고자 하는 내용을 부각시켜 표현하는 것으로 나타났다.

다음으로 몽골인 학습자<sup>21)</sup>의 작문 자료에서 나타난 화용 층위에 오류 양상을 그 의미별로 구분하여 구체적으로 살펴보고자 한다. 아래의 <표 43>는 화용 층위의 오류 비율을 학교별로 분석한 결과로 학습자의 작문 자료에 나타나지 않은 ‘이/가’의 지정 의미, 신정보 의미, ‘은/는’의 구정보 의미, ‘을/를’의 문제성 제시 의미를 제외한 나머지 화용적 기능에 대한 분석 결과이다.

21) 1~2학년 학습자의 작문 자료에서는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 화용적 기능이 포함된 내용은 발견되지 않았다.

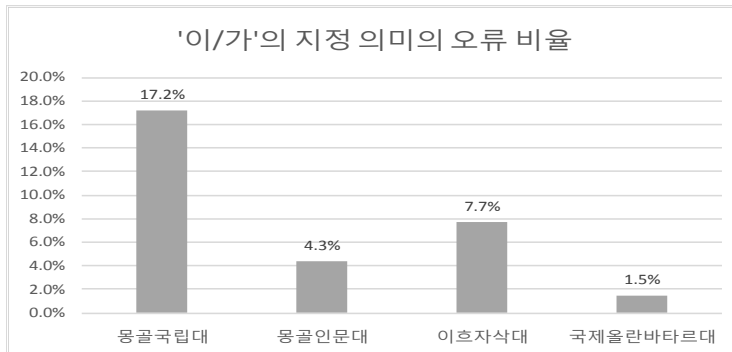
<표 43> 화용 층위의 오류 비율, 3~4학년

오류양상	몽골국립대	몽골인문대	이흐자삭대	국제올란바타르대
'이/가' 지정	17.2%	4.3%	7.7%	1.5%
'이/가' 강조	2.2%	6.5%	0.0%	1.5%
'은/는' 강조	6.5%	13.0%	7.7%	12.7%
'을/를' 강조	37.6%	26.1%	7.7%	40.3%
'은/는' 대조 및 주제	36.6%	50.0%	76.9%	44.0%
합계	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

### 1) 지정 의미의 오류

먼저 학습자 작문 자료에서 나타난 ‘이/가’의 지정 오류를 살펴보면 몽골국립대가 17.2%로 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 이흐자삭대 7.7%, 몽골인문대 4.3%, 국제올란바타르대 1.5%의 순으로 나타났다. 학습자들은 ‘이/가’를 사용한 횟수는 많았지만 대부분 격 표지로서 사용하였고, 지정 의미를 정확히 알고 사용한 경우는 매우 낮은 것으로 나타났다.

<그림 27> 대학별 ‘이/가’의 지정 의미의 오류 비율



대표적인 예는 다음과 같다.

(110) 가. 제 생각에 한국의 어려운 문화에서 한국 역사, 문학입니다. 그리고 저는 한국 문법은(√문법이) 너무 어려워요. (몽골국립대~25)

나. 그리고 한국의 문화를 못해요. 내가 생각은 한국의 문화를 배우기 어려워요. 그렇지만 저는 한국어를 좋아요. 한국어(√한국어가) 재미있어요. (이흐자삭대~15)

다. 여성들이 집안 일을 해야 하고 남성들이 밖에 일 해야 한다고 생각하는 것~~0~~(√것이) 이상해요. (몽골인문대~9)

라. 내가 이해하기 한국의 문화는 한자, 그리고 높은 법은(√법이) 어려워요. (국제올란바타르대~26)

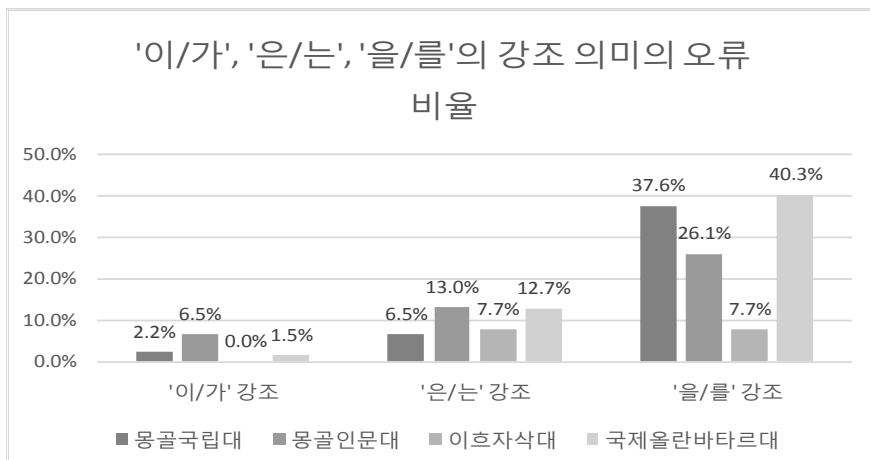
위의 예문 모두가 ‘이/가’의 지정 의미와 관련된 것으로 대학별 학습자들의 작문 자료에서 발췌한 예문들이다.

(110가)에서 ‘문법’ 뒤에 ‘이/가’가 붙음으로써 한국어의 어휘나 발음보다 ‘문법’이 더 어렵다는 것을 지정하여 초점화하였는데 학습자는 ‘은/는’을 대치하여 사용함으로써 오류를 범하였다. (110나), (다), (라)도 이와 비슷하다. ‘한국어’, ‘것’, ‘법’ 뒤에 각각 ‘이/가’가 붙어 문장에서 둘이나 그 이상의 대상들 중에 어느 하나를 선택하여 지정하는 의미를 더하여야 문장의 의미가 훨씬 자연스러운데 학습자들은 이처럼 다른 조사로 대치하여 쓰거나 혹은 생략하여 화용 층위의 오류를 범하였다.

## 2) 강조 의미의 오류

다음으로 학습자 작문 자료에 나타난 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 강조 의미 오류 양상 및 그 비율에 대해 살펴보려고 한다.

<그림 28> 대학별 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 강조 의미의 오류 비율



<그림 28>에서 제시한 바와 같이 학습자들은 ‘을/를’의 사용에서 강조 의미 오류를 가장 많이 범한 것으로 나타났다.

먼저 ‘이/가’의 강조 의미 사용 양상에 대해 살펴보면 학습자들은 ‘이/가’를 장형 부정문 뒤나 ‘-기 어렵다’ 구성 뒤에 강조 의미로 사용할 때 비교적 숙달된 모습을 보였다. 특히 이러한 양상은 국제올란바타르대 학습자들에게 두드러지게 나타났다. 대표적인 예는 다음과 같다.

- (111) 가. 내가 이해하기 어려운 한국의 문화는 술문화이다. 몽골 사람들도 술 좋아하고 많이 먹기는 하지만 한국 같지가 않다. (국제올란바타르대~26)  
나. 내가 이해하기 어려운 한국의 문화는 술 문화입니다. 부모들 앞에서 술 마시는 것은 제일 이상합니다. 그래서 이해하기가 어렵습니다. (국제올란바타르대~8)

반면 ‘이/가’의 강조 의미에서 오류를 범한 비율을 살펴보면 몽골인문대가 6.5%로 가장 높았고, 몽골국립대 2.2%, 국제올란바타르대 1.5%의 순으로 나타났다. 반면에 이흐자삭대 학습자의 작문 자료에서 ‘이/가’의 강조 오류로 판정할 만한 예문들은 발견되지 않았다. 그 이유는 본 대학교 학습자들이 생산한 작문 자료의 수가 매우 적었기 때문으로 여겨진다. 다음의 예를 살펴보겠다.

- (112) 그런데 내 생각은 한국과 몽골의 문화는 서로 닮은 점이 좀 많아서 몽골 사람들이 한국의 문화를 이해하기는(√이해하기가) 다른 나라의 문화를 이해하기보다 더 쉽다고 생각한다.(몽골인문대~16)

위의 예문은 몽골인문대 학습자의 작문 자료에서 나타난 ‘이/가’ 강조 의미의 오류이다. 학습자의 선택과 달리 ‘이해하기’ 뒤에 강조의 뜻을 더하는 ‘이/가’를 썼을 때 문장의 의미는 더욱 자연스럽다.

학습자 작문 자료에 나타난 ‘을/를’의 강조 오류의 비율은 국제올란바타르대가 40.3%로 가장 높게 나타났고, 몽골국립대 37.6%, 몽골인문대 26.1%, 이흐자삭대 7.7%로 나타났다.



(113) 가. 내가 널 몇 달(√달을) 기다렸는데 이제 한국에 오는 거야?

(국제올란바타르대~13)

나. 한국 사람들이 성격을 이해하지는(√이해하지/이해하지를) 않아요.  
왜냐하면 어떤 때는 “된다”, “네”, “알았다고” 하지만 다 그 일을  
생기면 이런 답을 안 했다고 해요. (올란바타르대~11)

위의 예문 두 개는 국제올란바타르대 학습자의 작문 자료에 나타난 ‘을/를’의 강조 의미에 관한 오류 사례이다. (113가)의 ‘달’ 뒤에 ‘을/를’이 붙어 오랫동안 기다렸다는 것을 강조하고, ‘이해하지’ 뒤에 ‘은/는’ 대신에 ‘을/를’이 쓰였을 때 초점이 부여됨으로써 문장의 의미가 더욱 잘 드러난다.

‘은/는’의 강조 의미를 학습자들이 얼마나 정확히 알고 사용하는지를 분석한 결과 몽골인문대 13.0%, 국제올란바타르대 12.7%, 이흐자삭대 7.7%, 몽골국립대 6.6%순으로 나타났다.

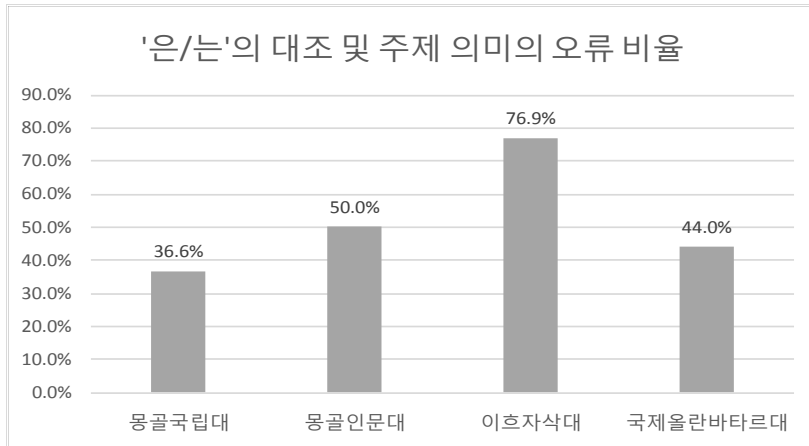
(114) 저는 영어를 잘 하기Ø(√하기는) 하지만 한국어를 못 해요. (몽골인문대~3)

위의 예문은 몽골인문대 학습자의 ‘은/는’의 강조 의미 오류의 사례로 ‘~기 하다’ 구성 뒤에 조사가 생략된 경우이다. 이때 ‘~기 하다’ 뒤에 강조의 의미를 더하는 ‘은/는’을 사용하였을 때 문장의 의미는 더욱 자연스러운데 학습자는 이처럼 오류를 범하였다.

### 3) 대조 및 주제 의미의 오류

마지막으로 학습자 작문 자료에 나타난 ‘은/는’의 대조 및 주제 의미와 관련된 학교별 오류 비율 및 그 양상을 살펴보고자 한다.

<그림 29> 대학별 ‘은/는’의 대조 및 주제 의미의 오류 비율



<그림 29>에서와 같이 이흐자삭대 학습자들은 ‘은/는’의 대조 및 주제의 의미 사용 시 76.9%의 오류율을 보였으며 이는 타 대학 대비 월등히 높은 수준이다. 그 다음으로 몽골인문대 50.0%, 국제올란바타르대 44.0%, 몽골국립대 36.6% 순으로 나타났다.

‘은/는’은 둘 이상의 대상을 대조하여 각각에 대해서 말할 때 일반적으로 많이 쓰이는데 이흐자삭대 학습자들을 비롯해서 타 대학 학습자들은 이처럼 ‘은/는’의 대조 및 주제의 의미에 대해 매우 낮은 인식을 지니고 있는 것으로 나타났다. 다음은 이흐자삭대 학습자들의 작문 자료에 나타난 ‘은/는’의 대조 및 주제 의미 오류와 관련된 사례이다.

(115) 가. 저는 몽골어를(√몽골어는) 잘하지만 영어를(√영어는)못해요.

(이흐자삭대~12)

나. 어제 친구는 불고기를 내(가)(√나는) 김치찌개를 먹었어요. 맛있어요.

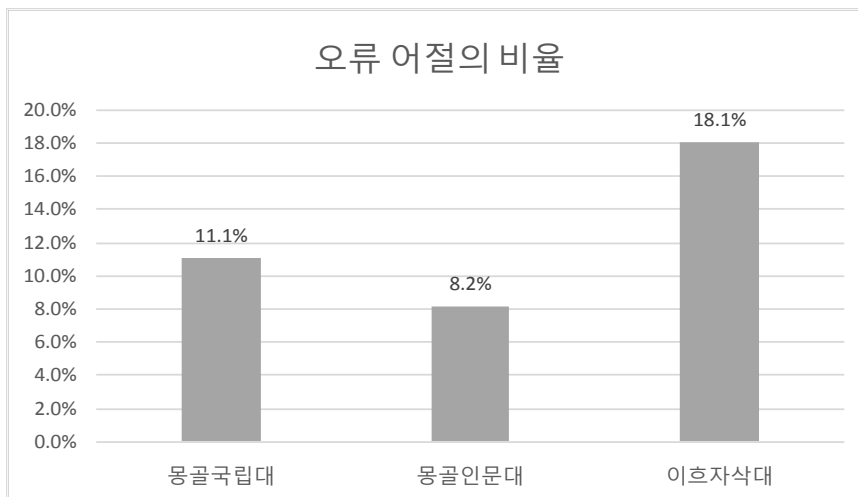
(이흐자삭대~14)

(115가)에서 ‘몽골어’와 ‘영어’ 뒤에 각각 ‘은/는’이 사용되어 두 개 언어를 대조하는 의미를 나타내고, (115나)는 ‘나’와 ‘친구’ 뒤에 ‘은/는’이 결합함으로써 두 사람이 각각 어떤 음식을 먹었는지에 대해 비교하여 서술

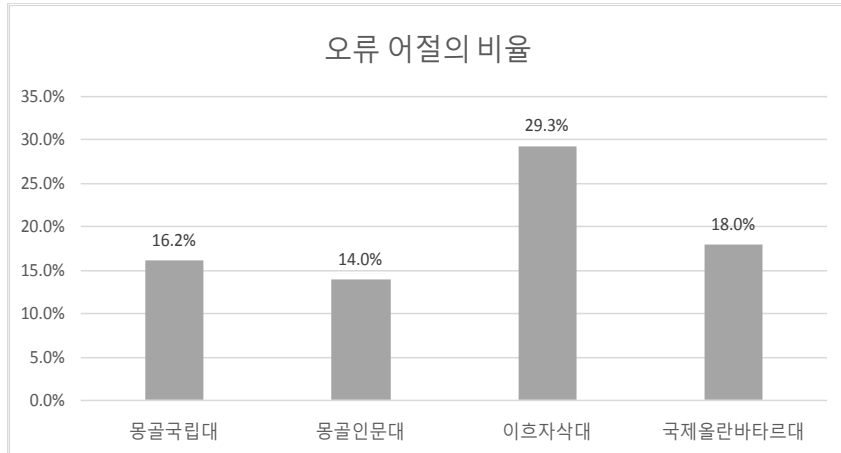
하는 문장이다. 하지만 학습자들은 문장의 어두에서 ‘은/는’을 주어로써 많이 사용하는 경향을 보였지만 이처럼 두 개 이상의 대상을 비교하여 서술할 때는 빈번한 오류를 나타냈다.

이상으로 학습자들이 만들어낸 작문 자료의 어절 수 대비 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 오류 비율 및 오류 양상을 종합적으로 분석하였을 때 다음의 <그림 30>과 <그림 31>에서와 같이 모든 학급을 통틀어서 이흐자삭대 학습자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 통사 및 화용 층위에서의 전반적인 이해도와 숙달도가 타 대학에 비해 월등히 낮은 것으로 나타났다. 그 이유는 이흐자삭대 학습자들은 선택과목을 통해 한국어문법을 학습하기에 문법과목 시수가 적고, 또한 문법과목 내용에는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사·화용 층위의 체계적인 교육내용이 포함되지 않았기 때문인 것으로 보인다.

<그림 30> 전체 어절 수 대비 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 오류 비율, 1~2학년



<그림 31> 전체 어절 수 대비 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 오류 비율, 3~4학년



## 2.3. 몽골인 학습자의 조사 사용에 대한 심층 면접

### 2.3.1. 심층 면접의 절차 및 설계

마샬과 로스만(Marshals & Rossman, 1999: 144)에서 연구자들은 참여자의 관점을 알아내기 위해서 어느 정도 일반적인 주제들을 탐색하지만 그것 말고는 참여자의 반응을 관찰함으로써 교육적 시사점을 얻을 수 있다고 하여 학습자 면접의 중요성을 강조하였다. 이에 본고는 심층 면접을 통해 조사에 대한 학습자의 이해와 인식 정도를 알아내고, 학습자들이 모어 화자처럼 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 담화에서 언어 전략으로써 알고 사용하고 있는지를 확인함으로써 본고의 양적 연구의 한계점을 보완하고자 한다. 이에 심층 면접에서는 문법성 판단 테스트와 학습자의 작문 분석을 통해 제기되었던 다음과 같은 네 가지의 문제를 확인하는 것을 목표로 한다.

첫째, ‘이/가’와 ‘을/를’의 격 표지 기능에 대한 문제로 특정 서술어 뒤에 ‘이/가’, ‘을/를’이 실현할 때의 학습자의 반응과 문법 지식을 확인하고자 한다.

둘째, 격 표지 기능이 아니라 화용적 기능을 하는 ‘이/가’, ‘을/를’에 대한 문제로 부사어 구성이나 보조용언, 장형 부정문 등 다양한 구성 뒤의 ‘이/

가’, ‘은/는’이 실현될 때의 이들 조사들의 의미와 기능을 학습자들이 얼마나 알고 있는지를 알아보고자 한다.

셋째, ‘은/는’의 대조 및 주제의 의미에 관한 문제로 부가어 구성과 보조 용언 구성 뒤에 나타나는 ‘은/는’의 기능에 대한 학습자의 지식을 확인하고자 한다.

넷째, ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 문장이나 담화에서 생략되었을 때의 문제로 조사가 실현 또는 비실현되었을 때 의미 차이가 발생하는데 학습자들이 이를 얼마나 정확하게 알고 사용하는지를 알아보고자 한다.

슈만(Schuman, 1982:25)은 학습자의 성공적인 면접을 위해서 먼저 학습자들의 생애사에 집중하고, 둘째, 경험의 세부사항을 재구성하고, 마지막으로 의미에 대해 숙고해 보는 단계를 거쳐야 한다고 보았다.

슈만(Schuman, 1982)의 면접 구조의 첫 번째 단계에서는 연구자가 참여자에게 연구 주제와 관련하여 자기 자신에 대해 가능한 한 많은 이야기를 해주기를 요청함으로써 참여자의 경험을 맥락 안에 놓도록 하며, 다음 단계에서는 연구 주제와 관련하여 참여자가 현재 하고 있는 일과 학업의 구체적인 세부사항들에 집중하도록 한다. 마지막 단계에서는 참여자들로 하여금 그들의 삶에서 이러한 요인들이 어떻게 상호작용하며 현재의 상황으로 이끌어왔는지에 주목하도록 한다. 그 구조는 다음과 같다.

〈표 44〉 슈만(Schuman, 1982)의 면접 구조

단계	내용	연구자의 과업과 목표
1단계	학습자 개인에게 집중하는 단계	면접 참여자에게 연구 주제와 관련하여 지금까지의 자기 자신에 대해 가능한 한 많은 이야기를 해 주기를 요청함으로써 참여자의 경험을 맥락 안에 놓는 단계.
2단계	경험의 세부사항을 재구성하는 단계	연구 주제와 관련하여 참여자의 현재 경험의 세부적인 사항들에 집중함으로써 참여자에게 이러한 세부사항들을 재구성해 주기를 요청하는 단계.
3단계	의미에 대해 숙고하는 단계	참여자에게 자신의 경험이 갖는 의미에 대해 숙고해 보도록 함으로써 이러한 여러 요인들이 어떻게 상호작용하여 현재의 상황으로 이끌어왔는지에 주목하는 단계.

슈만(Schuman, 1982)은 각각의 단계에서는 고유한 목표와 의미가 있기 때문에 이처럼 세 번의 면접 구조를 절차적으로 따르는 것을 매우 중요하다고 보았다. 따라서 본고는 슈만의 면접 구조 단계를 기본적으로 따르되 본고의 목적에 맞게 다음과 같이 심층면접을 실시함으로써 문법성 판단 테스트와 학습자의 작문 분석을 통해 제기되었던 네 가지의 문제점에 대해 확인하고자 한다.

〈표 45〉 심층 면접 단계

단계	내용	세부 내용
1단계	한국과 한국어에 대한 경험을 듣기	학습자들에게 한국과 한국어의 경험에 대해 물어보며, 특히 한국어 학습 시 어려웠거나 쉬웠던 점에 대해서 이야기해 주기를 요청하여 이를 집중해서 듣는다.
2단계	한국과 한국어의 경험을 연구 주제와 관련 짓기	‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 이야기를 전해 듣고, 이들 조사가 지닌 기능들에 대해 설명하고, 본고에서 연구하고자 하는 바를 설명한다.
3단계	면접 문제 의미에 대해 확인하기	문법성 판단 테스트와 작문 자료에서 추출한 4가지 문제에 대해 물어보고, 학습자들의 이해도를 확인하고 관찰한다.

학습자 심층면접은 위의 단계에 따라 학습자와 편안하게 대화를 나누는 방식으로 이루어졌으며, 1차와 2차로 나누어 진행되었다. 1차 면접에서는 학습자가 한국어 학습을 시작하게 된 계기부터 한국어 학습 시의 어려움, 재미있는 점 등에 대한 개인적인 이야기를 나누었고, 2차 면접에서는 조사에 대한 학습자의 인식을 확인하면서 자연스럽게 본 연구의 목적과 내용에 대해서 설명하는 식으로 이루어졌다. 이때 문법성 판단테스트와 학습자의 작문 자료에서 발췌한 4개의 문제에 대한 학습자들의 이해도를 물어보고, ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 지닌 통사·화용적 기능을 얼마나 알고 있는지 등을 확인하였다. 심층 면접 참여자는 몽골국립대 4명, 몽골인문대 5명, 이흐자삭대 6명, 국제올란바타르대 7명 총 22명으로 연령대는 모두 20대이며, 한국어 학습 기간은 6개월~4년으로 다양하다. 참여자 22명 중 1~2학년 학습자는 7명, 3~4학년 학습자는 15명이었다. 이에 대한 내용은 다음과 같다.

<표 46> 심층 면접 참여자 수

	몽골국립 대학교	몽골인문 대학교	이흐자삭 대학교	국제올란바 타르대학교	합계
1~2학년	2	2	3	0	7
3~4학년	2	3	3	7	15
합계	4	5	6	7	22

### 2.3.2. 심층 면접의 결과 및 분석

#### 1) 통사 층위의 격 표지 기능에 대한 면접

1차 면접에서는 학습자들의 개인적인 이야기나 한국 및 한국어에 대한 기본적인 경험을 듣고, 2차 면접에서는 한국어 학습 시 조사에 대한 교육을 어떻게 받았는지를 중심으로 인터뷰를 진행하였다. 학습자 22명 모두가 1학기에 1급 교재를 통해 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 배웠다고 대답하였으며 이때 격 표지 기능과 주제로서의 보조사 기능을 배운 것 같다고 대답하였다. 초급 과정 후 중·고급 단계에서 격조사 ‘이/가’, ‘을/를’에 대한 교육은 따로 이루어지지 않았지만 예문을 통해 ‘이/가’와 ‘은/는’의 차이에 대해서 배운 것으로 기억한다는 참여자는 총 4명이었다.

또한 몽골인 교사로부터 한국어 문법과목을 배운 이흐자삭대와 몽골국립대 참여자 9명은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대응되는 몽골어 문법 형태로 ‘Ø’, ‘нь/бол’과 ‘ыг/ийг/г’ 등이 있다’고 배웠다고 대답하였는데, 몽골인문대와 국제올란바타르대 참여자들은 해당 조사에 대응되는 몽골어 문법 형태에 대해 학습하였는지 정확히 기억나지 않는다고 답하였다.

문법성 판단테스트와 학습자 작문에서 제기되었던 첫 번째 문제인 한국어에서는 ‘을/를’을 필요로 하는 타동사이지만 몽골어에서는 부사격이나 그 외의 격 표지와 어울려 쓰이는 서술어의 사용에 대해 확인하고자 다음과 같은 예문을 던져 학습자들의 인식 정도를 확인하였다.



👉 내가 엄마를 가장 사랑합니다. 엄마 생각하면 눈물이 나요.

Q: 혹시 이 문장에서 잘못된 것 있어?

#1A: 아니, 다 맞는 것 같은데(...). 뭐가 잘못되었지?

#2A: “내가 엄마에게 사랑합니다” 아냐? 난 항상 그렇게 쓰는데(...).

#1A: “엄마한테 가장 사랑합니다”, “엄마가 생각하면”(…). ?

👉 어제 비가 와서 감기에 걸렸다. 그래서 오늘 택시에 타고 학교에 갔다.

Q: 그럼 이 문장에서 ‘택시에 타다’는 어때요? 잘못된 것 같아요? 아니면 맞는 문장 같아요?

#3A: 왜요? 잘 모르겠어요.

#4A: “비가 왔기 때문에”인가? 지금 갑자기 말하면 생각 안 나요.

Q: “택시를 타고”로 바꾸면 어때요?

#3A: 아 맞아요. 맞지요? “택시를 타고” 맞지요? 아까 저 “택시에 타고”라고 썼는데 틀렸네(...).

#4A: 원래 몽골어는 “택시에 타다”라고 하잖아요? 그럼 둘 다 맞아요?

1~2학년 참여자 7명 중 ‘사랑하다’, ‘좋아하다’, ‘타다’, ‘돕다’ 등의 타동사들은 선행하는 명사가 ‘을/를’과 어울려 쓰이는 것을 정확히 인지하고 있는 학습자는 몽골인문대 1명밖에 없었다. 초급 단계에 해당하는 1~2학년 참여자들은 한국어 조사를 몽골어 조사에 그대로 대입하여 사용하고, 그에 거의 절대적으로 의존하는 모습을 보였다.

추가적으로 참여자들에게 한국어 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 학습과 관련하여 어려운 점이 있었는지에 대해 물었을 때 5명은 아는 것 같은데 문장을 만들 때 항상 헷갈린다고 대답하였고, 나머지 2명은 몽골어와 비슷해서 크게 어려움을 못 느낀다고 답하였다. 그 내용은 다음과 같다.

Q: ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 배울 때 어려웠어? 그럼 언제 제일 어렵게 느껴졌니?

#A5: 우리가 한국 사람을 만나본 적이 없어서 언제 어떻게 사용하는지 잘 모르겠어요. 그리고 한국 사람들 보통 ‘이/가’, ‘을/를’을 안 쓰잖아요.

#A6: 몽골어는 주격 조사가 없는데 한국어는 ‘이/가’, ‘은/는’ 두 개 있잖아요. 이거 만날 헷갈려요. ‘저는 오양가입니다’, ‘제가 오양가입니다’ 언제 쓰는지 차이를 모르겠어요.

문법성 판단테스트와 몽골인 학습자 작문 자료에서 ‘이/가’를 ‘은/는’으로 바꾸어 쓰거나 반대로 ‘은/는’을 ‘이/가’로 대치하여 쓰는 오류는 가장 많이 나타났는데 학습자의 면접을 통해 몽골인 학습자들은 이 두 조사 사용 시 많은 어려움을 겪고 있음을 재확인하였다.

## 2) 화용 층위의 의미 기능에 대한 면접

다음으로 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 주어나 목적어 자리가 아닌 부사어나 보조용언 등의 다양한 구성 뒤에 실현되어 화용적 기능을 하는데 이에 대해서 학습자들이 얼마나 알고 있는지를 알아보기 위해 면접을 진행하였다. 면접에 참여한 학습자는 4개 대학의 3~4학년 15명으로 한국어 고급 수준에 해당하는 학습자들이다. 다음의 <표 47>에서 각 유형별로 제시된 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대해 15명의 참여자가 보여준 인식을 정리하였다.

<표 47> ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 학습자 인식 조사, 3~4학년 15명

조사 실현 양상		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
‘이/가’	‘-고 싶다’구성과 ‘이/가’	X	X	X	X	O	X	O	O	X	X	X	X	X	X	O
	수량 표현과 ‘이/가’	X	X	X	X	O	O	O	X	X	X	X	X	X	X	O
	부사어 구성의 ‘이/가’	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O
	부정 표현 구성과 ‘이/가’	O	O	X	X	O	X	X	X	X	O	O	X	X	X	O
	보조사 구성의 ‘이/가’	O	O	X	X	O	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O
	체언 구성의 ‘이/가’	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
‘은/는’	체언 구성의 ‘은/는’	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
	보조적 연결어미 구성의 ‘은/는’	X	X	X	X	O	O	X	X	X	X	X	X	O	X	X
	부가어 구성의 ‘은/는’	X	X	X	X	O	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O
	대명사 구성의 ‘은/는’	O	X	X	X	O	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O
	보조 용언 구성의 ‘은/는’	X	X	X	X	O	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
‘을/를’	부사 및 부사 구성의 ‘을/를’	O	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O
	행위 명사 구성의 ‘을/를’	O	O	O	X	O	X	O	X	X	X	X	X	X	X	O
	수 표현 구성의 ‘을/를’	O	X	X	X	O	X	O	X	X	X	X	X	X	X	O
	보조 용언 구성의 ‘을/를’	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	장형 부정문 구성의 ‘을/를’	O	O	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O
	합성동사 구성의 ‘을/를’	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	‘-기를’ 구성의 ‘을/를’	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

15명의 참여자 중에 5명이 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용 기능에 대해 일부분이나마 알고 있었지만 이들 조사들의 화용적 기능을 전반적으로 완벽하게 인지하고 있는 학습자는 단 한명도 없었다. 학습자들은 ‘을/를 통해’나 ‘을/를 위해’ 등의 문형 속에 들어가는 관용구 표현에 대해 이해하는 데에는 비교적 수월한 태도를 보였지만 부사어나 보조용언, 합성동사, ‘-기를’ 구성 뒤에 나타나는 이들 조사들의 의미에 대해서는 매우 어색해 하면서 배운 적이 없다고 답하였다.

심층 면접의 설계에 따라 문법성 판단 테스트와 학습자의 작문 분석을 통해 제기되었던 나머지 3가지의 문제를 확인하기 위해 다음과 같은 예문을 제시하여 참여자들의 의견을 물어보았다.

☞ 내가 요즘 요가를 배우고 있는데 아무리 노력해도 잘 하지를 못해.

이 문장에서 ‘잘 하지를’이 어떤 뜻으로 쓰인 것 같아? 그냥 ‘잘 하지’ 하면 의미가 다를 것 같아?

#1 A: 어 이거 뭐지(...) 이상해.

Q: 수업 시간에 이런 표현 혹시 배웠어? 기억나?

A: 응, 되게 신기해(...) 가르쳤나? 생각이 안 나(...)

Q: ‘하지를’ 이렇게 쓰이면 혹시 어떤 뜻인 것 같아?

A: 모르겠어, 요가를 잘 안 했다는 뜻인가?/웃음

면접 참여자 15명 중 무려 12명의 참여자가 이와 같은 답을 하여 장형 부정문 뒤에 ‘을/를’이 결합하였을 때 나타나는 의미에 대해서 알지 못하는 것으로 확인되었다. 특히 학습자들은 수업 시간에 이와 같은 예문을 배운 적이 없는 것 같다고 하며 매우 혼란스러워하는 모습을 보였다.

☞ 그 당시에는 몰랐지만 몇 년 후에 누가 저한테 관심이 있었다는 이야기를 건너서 들었던 것으로 보았을 때는 나쁘지는 않다고 믿고 있습니다.(KNS 작문)

이 문장에서 ‘나쁘지 않다고’를 썼을 때와 ‘나쁘지는 않는다고’ 썼을 때 어떻게 다른 것 같아? 그리고 이런 표현을 사용하거나 배운 적 있는 것 같아?

#6 A: 똑같은 거 아냐? 왜 다르지?(...)

#7 A: 이렇게 말하는 건 들어본 것 같은데 차이를 모르겠어. 근데 교재에서는 본 적 없는 같은데(...)

#8 A: 모르겠어. 아마 교수님이 수업하다가 가르쳤는데 우리가 모르고 지나갔을 것 같아(...)

#13A: 안 가르쳤던 것 같아. 근데 드라마에서 이런 말 들어본 적이 있는 것 같아.

면접 참여자 중 무려 12명이 이와 같은 표현을 ‘배운 적이 없다거나 혹은 가르쳤는데 모르고 지나갔을 것 같다’고 답하였다. 반면에 한국 유학 경험이 있는 3명의 참여자는 ‘이런 표현을 자주 쓴다. 정확히 뭐라고 설명해야 할지는 모르겠지만 잘 알고 있다’고 대답하였다.

☞ 가. 철수가 결혼한다며?

나. 철수가 결혼을 한다며?

여기에서 ‘을/를’을 썼을 때와 안 썼을 때 어떤 의미 차이가 있는 걸까? 아니면 똑같은 것일까?

#4 A: 뭐라고 해야 되지(...). 무슨 차이가 있다는 거지? 그냥 (가)처럼 말하지 않아?

#9 A: 그냥 말할 때 다 (가)처럼 말하는 것 같은데(...). 잘 모르겠어.

#15A: 하나는 말할 때 하나는 문장 쓸 때 사용하는 거 아냐?(...)

면접 참여자 15명 중 각각 2년 6개월과 1년 한국 유학 경험 있는 참여자 3명은 ‘을/를’이 생략되었을 때와 실현되었을 때의 의미차이를 정확히 알고 있었지만 나머지 12명은 그 의미 차이를 제대로 파악하지 못하는 모습을 보였다. 구어체에서 보통 (가)처럼 말하지만 (나)는 상황에 따라 ‘평소에 철수는 결혼 생각이 전혀 없어 평생 혼자 살겠다고 했었는데 갑자기 결혼한다고 해서 청자는 이에 매우 놀란 의미’라고 설명하자 학습자들은 매우 신기해하면서 이러한 표현을 배우고 싶다고 의사를 밝혔다.

이상의 학습자 면접을 통해 몽골인 학습자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 통사적 측면에서는 대체로 잘 알고 사용하고 있으나 화용적 측면에서는 그 이해도와 숙달도가 낮고 문장과 담화 사용에서도 어려움을 겪고 있는 것을 확인할 수 있었다. 학습자들의 대부분은 한국어문법 과목에서 해당 조사의 화용 기능을 배우지 못하였다고 대답한 것에 비추어 보았을 때 시급하고 적절한 처치가 필요한 것으로 보인다.

## 2.4. 조사 사용 원인에 따른 오류 분석

### 2.4.1. 언어 간 전이 오류 양상

본 절에서는 앞서 살펴본 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 오류 양상을 오류 원인과 관련지어 살펴봄으로써 몽골인 학습자들이 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’ 사용 시 범하는 화석화된 오류 유형을 정리하고 더 나아가 오류를 예방할 수 있는 근거를 마련하자 한다. 이는 몽골인 학습자를 위해 효과적인 조

사 교육 방안을 마련하는 데에 중요한 기초 정보가 될 것이다.

본고에는 위에서 제시한 바와 같이 몽골인 학습자의 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 오류 원인을 언어 간 전이 오류, 언어 내 전이 오류, 교육과정에 의한 오류로 구분하여 살펴보고자 한다. 언어 간 전이 오류는 크게 모국어의 영향에 의한 오류와 목표 언어의 의한 오류로 구분되고, 언어 내 전이 오류는 문법 규칙의 과잉 적용과 불완전한 적용 또는 발달상의 오류로 구분된다. 교육과정에 의한 오류는 해당 문법 규칙이 교육 자료에 충분히 반영되지 못하므로 인해 생겨난 오류와 교수 학습 방법이 제대로 이루어지지 않으므로 인해 발생한 오류로 구분된다.

먼저 학습자들은 언어 간 전이에 의한 오류를 살펴보면 학습자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 사용하는 과정에서 통사 층위에서 대치 오류를 빈번히 범하였는데 그 이유는 모국어의 영향에 의한 경우가 대부분이었다.

1~2학년 문법성 판단테스트의 문항(6)에서 ‘을/를 돕다’ 구성을 정답으로 택하도록 문제가 제시되었는데 111명의 학습자 중 30.5%가 ‘한테 돕다’를, 16.5%가 ‘에게 돕다’를 각각 택하여 높은 오류율을 보였다. 한국어 ‘돕다’에 해당하는 몽골어 동사로는 ‘туслах’가 있는데 ‘туслах’는 한국어와 달리 자동사로 처리되는 용언으로 목적격 조사를 필요로 하지 않고 ‘에게/한테’와 함께 쓰이는 특징을 지닌다. 이런 부류의 어휘에는 ‘사랑하다’, ‘좋아하다’ 등의 감정동사와 ‘타다’, ‘만나다’, ‘앉다’ 등의 자동사들이 있는데 저학년 학습자들의 대부분은 이들 어휘를 사용하는 과정에서 ‘을/를’을 다른 조사로 대치하여 사용함으로써 화석화된 오류 양상을 보였다. 이는 학습자의 작문 자료에서도 비슷하게 나타났는데 그 예문은 다음과 같다.

(116) 가. 내가 가장 사랑하는 사람들이 너무 많습니다. 그렇지만 제일 사랑하는 사람은 2 명입니다. 제 부모님입니다. 부모님은 저에게(√저를) 너무 사랑하니까요. (몽골국립대~16)

나. 이 세상에서 우리 아들에게(√아들을) 가장 사랑합니다. 우리 아들 이름이 빌군입니다. (몽골인문대~12)

다. 처는 겨울에(√겨울을) 싫어하다.(이호자삭대~13)

라. 내가 가장 사랑하는 사람은 우리 엄마와 우리 가족이에요. 내 엄마는 세계에서 제일 예쁘고, 착한 사람예요. 나 엄마한테 할 말이 있어요. 엄마! 그동안 걱정하는 것이 많이 했어요. 엄마 사과해요. 내가 엄마 에게(√엄마를) 사랑하고 많이 보고 싶어요.(몽골인문대~2)

이처럼 화자의 기분 상태나 감정을 나타내는 ‘좋아하다’, ‘사랑하다’, ‘슬퍼하다’ 등의 동사들은 몽골어에서 조사 ‘을/를’에 해당하는 ‘ыг/ийг/г’ 대신에 ‘에게/한테/에’에 해당하는 ‘д/г’ 부사격 조사와 어울려 쓰이는데 이와 같이 모국어에 영향에 의해 오류를 범한 비율은 몽골국립대 37.2%, 몽골인문대 30.1%, 이흐자삭대 35.3%로 모든 학교에서 비슷하게 나타났다.

몽골어에 대한 기본적인 지식이 한국어에 대한 부족한 문법지식과 낮은 언어 숙달도를 지닌 초급단계의 학습자일수록 뚜렷하게 나타나는 양상을 보였는데 학년이 올라갈수록 학습자들은 목표 언어의 문법지식에 차차 익숙해지면서 숙련된 모습을 보였다.

다음은 언어 간 전이 오류의 대표적인 예로 한국어의 영향에 의해 발생한 오류의 일종이다. 3~4학년의 경우를 보면 문법성 판단테스트의 문항(4)에서 ‘이/가’의 강조 의미를 학습자들이 얼마나 정확히 알고 있는지를 확인하기 위한 문제가 제시되었는데 전체 학습자의 70.3%가 오류를 범하였다.

문항(4) 가. 한국 생활은 재미있니?

나. 재미있고 없고는(√없고)가 어디 있어. 그냥 사는 거지 뭐.

한국어 ‘이/가’는 주격 표지으로써 문법적 기능을 할 뿐만 아니라 문항(4)에서처럼 화용적 기능을 하여 문장 및 담화에서 다양한 의미를 더해줄 수도 한다. 그런데 한국어 ‘이/가’에 해당하는 몽골어 문법 형태는 ‘Ø’로 나타나는데 이는 단지 문법적 기능밖에 하지 않는다. 문항(4)에서 3~4학년 학습자들의 46.8%는 ‘없고는’을, 18.9%는 ‘없고’를, 3.6%는 ‘없고를’을 각각 정답으로 택하였는데 ‘없고가’를 택한 학습자들은 29.7%에 불과하였

다. 여기에서 ‘이/가’가 생략된 ‘없고’는 문법적으로 아무런 문제가 없는 정답으로 처리될 수 있지만 ‘없고’ 뒤에 ‘이/가’가 실현되었을 때 ‘재미있다/없다’에 초점이 놓임으로써 문장의 의미가 부각되어 화자의 의도가 더욱 잘 전달된다.

학습자의 인식 조사에서 나타난 바와 같이 몽골인 학습자들은 한국어 학습 시 모국어로부터 강한 영향을 받고 있기도 하고, 몽골어 문법과 상이한 부분에서는 한국어의 영향에 의해 오류를 범하고 있는 것으로 나타났다.

#### 2.4.2. 언어 내 전이 오류 양상

오류가 발생하는 원인은 학습자의 모국어에서 비롯되는 경우도 있지만 목표 언어 내에서 언어 내 전이가 일어나 발생하기도 한다. 결국 모든 오류는 목표 언어에 대한 지식이 불완전할 경우에 발생하는데 학습자는 그 상황을 모면하기 위해 가능한 한 다양한 지식과 경험을 이용한다. 모국어와 유사성이 있다고 판단될 때 모국어나 기타 언어학적 지식을 동원하기도 하고 때에 따라서는 목표 언어 내에서 배운 다른 규칙을 적용해 보기도 한다. 그러나 이 두 가지 방법으로도 해결되지 않을 때에는 자신이 알고 있는 단편적인 지식으로 임기응변적인 조치를 취하고 넘어가거나 답을 하지 않고 회피해 버리는 수도 있다. 때에 따라서는 학습자가 목표 언어에서는 필요로 하지 않는 규칙을 과잉 적용하여 오류를 범한 경우도 있다.

몽골인 학습자들이 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’ 사용 시 이처럼 문법 규칙을 불완전 및 과용 적용하거나 발달상의 문제로 인해 범하는 오류를 살펴보면 대개 다음과 같다.

1~2학년 문법성 판단테스트 문항(9)에서 ‘멀미가 나다’ 구성을 정답으로 택하도록 문제가 제시되었는데 전체 학습자의 71.2%가 오류를 범하는 양상을 보였다. 이 중에서 ‘은/는’이 결합된 ‘멀미는’을 택한 학습자 55.0%, ‘멀미쯤’을 정답으로 고른 학습자 28.8%, ‘멀미를’을 정답으로 고른 학습자는 12.6%로 나타났다.



문항(9) 가. 아팠다고 들었는데 괜찮아요?

나. 차멀미는(√멀미가) 나서 고생 좀 했어요.

한국어에서 ‘멀미나다’는 합성어로 하나의 관용표현처럼 쓰이기도 하지만 ‘멀미’ 뒤에 ‘이/가’가 결합하여 초점으로 부여함으로서 문장 및 담화에서 지정의 의미를 더하기도 한다. 반면에 ‘멀미나다’에 해당하는 몽골어 ‘дотор муухайрах’는 문장 및 담화에서 특별한 문법 형태를 필요로 하지 않고 하나의 단어처럼 덩어리 형태로 쓰여 한국어와 차이를 지닌다. 따라서 학습자들은 몽골어 영향 때문이 아니라 한국어에 대한 지식이 불완전하여 문법규칙을 잘못 적용함으로 인해 이와 같은 오류를 범하였다.

다음의 예문을 살펴보면 학습자들이 한국어 문법규칙을 불완전하게 적용하여 오류를 범하는 것을 더욱 정확히 확인할 수 있다. 1~2학년 문법성 판단테스트 문항(12)에서 ‘국회에서’를 ‘국회가’로 바꾸어 쓰도록 문제가 제시되었는데 학습자들의 28.8%는 ‘에’가 결합된 ‘국회에’를 정답으로 택하였다.

문항(11) 이것은 국회에(√국회가/국회에서) 내린 결정입니다.

‘이/가’가 ‘국회’ 뒤에 결합하여 문장의 주어임을 나타낸다는 사실은 이미 초급단계에서 학습되는 비교적 쉬운 문법이다. 그리고 한국어에서 단체명사 뒤에 ‘에서’가 결합하여 주어를 표현하는 것은 몽골어에서도 동일하다. 즉, 한국어 ‘에서’에 해당하는 ‘аас/оог/өөс/эс’는 몽골어에서 체언 뒤에 쓰여 문장의 주어를 표현할 수 있다. 학습자들은 몽골어 문법규칙과 유사하면서 이미 학습되고 습득된 표현에서 이처럼 잘못된 조사를 사용하여 오류를 범하였다.

다음으로 학년과 무관하게 학습자들은 일반적으로 ‘은/는’을 대조 의미로 사용 시 매우 높은 오류율을 보였는데 이는 언어 내 전이에 의한 것으로 분석되었다.

1~2학년 문법성 판단테스트 문항(10)에서 ‘은/는’의 대조 의미를 학습자들이 얼마나 정확히 알고 사용하는지를 확인하는 문제가 제시되었는데 전체 학습자의 54.2%는 오답을 택하였고, 그 비율도 대학 전체에서 비슷하게 나타났다.

문항(10) 가. 몽골은 전통적인 유목 국가입니다. 한국인(√한국은)

어떻습니까?(몽골국립대~3)

나. 한국√(√한국은) 전통적으로 농업 국가였지만 지금은 많이 바뀌었습니다.(몽골국립대~3)

문항(10)은 ‘한국’ 뒤에 ‘은/는’이 결합함으로써 ‘한국’과 ‘몽골’을 각각 대조하는 의미를 나타내는 문장이다. 그런데 학습자들의 28.8%는 ‘한국은1’과 ‘한국이2’를, 16.9%는 ‘한국이1’과 ‘한국은2’를, 8.5%는 ‘한국이1’과 ‘한국이2’를 각각 택하여 오류를 범하였는데 ‘한국은1’과 ‘한국은2’처럼 정답을 맞힌 학습자는 45.8%에 불과하였다. 앞서 II장에서 기술한 바와 같이 한국어의 ‘은/는’에 완벽하게 대응하는 문법 형태는 몽골어에 없어 담화·맥락에 따라 3인칭 재귀어미 ‘нв’이나 첨사 ‘бол’ 등이 그 기능을 담당하기도 한다. 따라서 이와 같은 오류를 언어 간 전이 오류로 판정하기 어려우며, 학습자들은 몽골어와 차이나는 ‘은/는’ 문법 형태를 완전하게 학습하지 못함으로 인해 오류를 범하였다고 볼 수 있다.

3~4학년의 경우도 비슷한 양상을 보였으며 다음의 예는 학습자 작문 자료에서 발췌한 문장이다.

(117) 가. 나는 몽골어를(√몽골어는) 잘 하지만 미국어를(√영어는) 나쁘다.(이호자작대~23)

나. 내가 과일 좋아합니다. 그런데 나는 사과를 좋아하지만 귤인(√귤은) 싫어해요.(몽골인문대~7)

위의 예문에서 ‘은/는’은 각각 ‘몽골어’와 ‘영어’, ‘사과’와 ‘귤’ 뒤에 붙어 각각 대조 의미를 나타냈다. 하지만 이호자작대 3~4학년 학습자의

46.2%는 ‘은/는’의 대조 의미를 정확히 알지 못하여 다른 조사를 대치하여 사용하였는데 이런 ‘은/는’의 대치 오류의 양상은 몽골인문대 44.7%, 국제올란바타르대 40.3%, 몽골국립대 35.1% 순으로 나타났다. 위에서 언급한 바와 같이 학습자 대부분이 ‘은/는’의 대조 의미 기능을 정확히 인지하지 못하고 있으며, 이런 부류의 오류를 예방하고 방지하기 위해서 정확한 교육과 지도가 필요한 것으로 여겨진다.

### 2.4.3. 교육과정에 따른 오류 양상

마지막으로 몽골인 학습자가 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’ 사용 시 발생하는 오류를 교육과정에 의한 오류 분류에 따라 교육 자료에 의한 오류와 교수 방법에 의한 오류로 구분지어 살펴보고자 한다. 교육 과정 설계 및 교육 목표 설정에 따라 학습자들은 특정 영역에서 잦은 오류를 보일 수 있는데 교육목표가 학습자의 유창성 향상에만 맞추어졌을 경우 정확하게 쓰고 말하는 훈련이 부족하게 이루어지기 쉽다. 따라서 학습자들은 이런 과정에서 하나의 일정한 오류 양상을 보이게 되는데 만약 이때 학습이 중단되면 그 오류는 굳어져 화석화 되어버리기도 한다. 다음의 예를 살펴보겠다.

(118) 가. 이 세상에서 나의(√내가) 가장 사랑하는 사람은 나의 어머니시다.

(국제올란바타르대~3)

나. 저한테(√제가) 이해하기 어려운 문화는 온탕, 냉탕이다.

(몽골국립대~4학년)

다. 이 세상에서 나의(√내가) 제일 사랑하는 사람은 어머니님신다.

(몽골인문대~7)

위의 예문(118)은 문법성 판단테스트와 학습자 작문 자료에서 빈번히 관찰된, 일종의 화석화 현상을 보인 오류의 사례이다. 학습자들은 ‘이/가’ 사용 시 ‘이/가’의 주격 표지의 기능을 잘 알고, 사용하는 데에 어려움을 덜 느꼈지만 문장 및 담화에서 초점을 부여하여 지정 의미 기능을 한다는 것에 대해서는 부진한 지식을 지닌 것으로 분석되었다. 그 이유는 현재

몽골 내 한국어교육기관에서 사용하는 한국어 문법용 교재에서 ‘이/가’는 물론 ‘은/는’, ‘을/를’의 다양한 화용적 기능에 대해서 기술하지 않고 있는 것과 관련이 있다. 다음의 예를 추가로 살펴보겠다.

- (119) 저는 한국어를 잘 하지만 영어는 약합니다. 저는 한국어를 배운지 4년차가 되었습니다. 처음 시작할 때는 재미있고, 신기하고 또 노력도 많이 했었다. 저는 영어를 진짜로 못합니다. 못하기보다(√못한다기보다는) 싫어하다. 하지만 한국어는 다르다. 비슷한 점이 많이 배울 때 쉽기도 했습니다. 그런데 처음부터 잘하지가(√잘하지를) 않으면 뽕친구들보다 낮아진다는 것은(√것이) 힘들다.(몽골국립대~13)

위의 예문(119)은 학습자 작문 자료에서 발췌한 내용으로 학습자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 문장 및 담화에서 사용할 때 그 화용적인 기능에 대해서 정확히 알지 못함으로 인해 범한 오류의 일종이다. 여기에서 ‘못하기보다’ 대신에 ‘못하기보다는’, ‘잘하지가’ 대신에 ‘잘하지를’, ‘것은’ 대신에 ‘것이’를 썼을 때 문장의 의미는 더욱 정확하게 드러난다. 즉, 예문(119)에서 ‘은/는’은 주제 및 대조, ‘을/를’은 문제성 제시, ‘이/가’는 지정의 의미를 각각 나타냈다. 이러한 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용 층위의 오류의 원인을 몽골 내 한국어교육기관의 교육과정의 부재와 연관지어 설명할 수 있는데 본고에서 진행한 교재 분석과 학습자 심층 면접에서 살펴본 바와 같이 몽골 내 주요 한국어교육기관들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 교육 시 통사 층위의 교육내용에만 집중하고, 화용 층위의 교육은 아예 제외한 채 교육을 이어가기 때문이다.

종합하자면, 몽골인 학습자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’ 사용 시 언어 간 전이와 언어 내 전이 때문에 또는 교육과정의 부재로 인해 빈번한 오류를 범하는 것으로 나타났다. 통사 층위의 오류는 학습자들이 한국어에 대한 지식이 부족하여 모국어의 영향 때문에 오류를 범하기도 하고, 해당 문법 항목 및 규칙을 이미 배우고 학습했음에도 불구하고 그 규칙을 충분히 인지하지 못하여 불완전하게 적용함으로써 오류를 나타내는 것이 대부분이

었다. 그러나 화용 층위에서 발생하는 오류의 대부분은 교육과정에 의한 오류로 학습자의 교재 내용에 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용적 기능이 충분히 반영되지 않아서거나 혹은 교수들이 이를 가르치지 않고 있어서 학습자들이 오류를 범하는 경우가 많은 것으로 분석되었다.

### 3. 소결론

본고는 학습자의 문법성 판단테스트와 실제 작문 자료 그리고 심층 면접 3개의 과정을 통해 몽골인 학습자의 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 양상을 살펴보았다.

먼저, 통사 층위의 오류 양상을 살펴보면 학습자들은 문법성 판단테스트와 작문 자료에서 동일하게 대치 오류를 가장 많이 범한 것으로 나타났다. 문법성 판단테스트에서 대치오류는 1~4학년 전체에서 ‘은/는’→‘이/가’→‘을/를’ 순으로 나타났는데 작문 자료에서는 ‘을/를’→‘이/가’→‘은/는’ 순으로 나타났다. 특히 전 학년을 통틀어서 학습자들은 한국어에서 자동사이나 몽골어에서 타동사로 처리되는 ‘만나다’, ‘돕다’, ‘사랑하다’ 등의 특정 서술어 사용 시 가장 많은 대치 오류를 범하는 양상을 보였다. 또한 학습자들은 ‘이/가’를 ‘은/는’으로 대치하거나 반대로 ‘은/는’을 ‘이/가’로 대치하여 쓰는 경우가 많았으며, 이는 1~2학년 학습자들에게 더욱 두드러지게 나타났다.

둘째, 화용 층위의 오류 양상을 살펴보면 1~2학년과 3~4학년 학습자들이 동일하게 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 강조 의미로 사용 시 높은 오류율을 보였으며, 3~4학년 학습자들은 ‘을/를’의 문제성 제시 의미를 정확히 파악하는 데에 어려움을 겪는 경우가 많았다.

셋째, 모어 화자와 몽골인 학습자의 조사 사용 횟수에 확연한 차이가 나타났다. 모어 화자는 작문 자료에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 총 3,086회 사용한 반면에 몽골인 학습자는 4,188회 사용한 것으로 분석되었다. 이는 몽골인 학습자들이 외국어 문법에 익숙하지 않고, 정해진 커리큘럼에 따라 고정된 범위 내에서 목표 언어를 학습하고 습득하기 때문에 문법

적 요소를 많이 사용하는 것으로 여겨진다.

넷째, 모어 화자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 화용 층위에서 강조, 지정, 문제성 제시, 대조 및 주제 등 다양한 의미로 사용하였는데 몽골인 학습자들은 그 이해도 및 숙달도가 낮고 문장과 담화 사용 시 이들 조사를 화용적 기능으로써 사용하는 데에 어려움을 겪는 것으로 나타났으며 몽골인 학습자들은 ‘은/는’을 문장의 어두에서 주제의 의미로만 일반적으로 많이 사용하는 특이한 양상을 보였다.

다섯째, 학교별 오류 양상 분석에서 이호자삭대 학습자들이 가장 높은 오류율을 보여 다른 대학과 확연한 차이를 보였다. 본 대학 학습자들은 선택과목을 통해 한국어를 수강하고, 문법 과목 시수가 적고, 교수들의 한국어 실력 또한 부진한 것으로 분석되었다.

마지막으로, 학습자 심층 면접을 통해 학습자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 통사적 측면에서 대체로 잘 알고 사용하고 있으나 화용적 측면에서의 이해도와 숙달도는 매우 낮은 것으로 나타났다. 학습자들의 대부분은 한국어문법 과목에서 해당 조사의 화용 기능을 배우지 못하였다고 대답한 것에 비추어 보았을 때 시급하고 적절한 처치가 필요한 것으로 보인다.

전술한 논의를 바탕으로 몽골인 학습자를 위한 한국어교육에서 다루어지고 있는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 교육 항목은 그 교육적 내용과 처치, 방법론 측면에서 개선되어 할 것이다. 조사에 대한 교육내용은 학습자에게 일방적으로 전달되는 수준이 아니라 학습자가 문법 지식을 숙지하고, 해석할 수 있으며, 수행을 통해 문법 지식을 재구성할 수 있도록 설계되어야 한다.

## IV. 한국어 조사 교육을 위한 교수 학습 방안

### 1. 한국어 조사 교육의 목표

한국어교육의 궁극적인 목표는 한국어 능력을 기르고, 의사소통 능력을 향상시키는 데에 있다. 한국어 능력에는 한국어와 한국어 활동, 모어 화자와 비슷한 수준으로 사고하고 의사소통할 수 있는 능력이 포함된다. 한국어 문법교육의 목표 또한 한국어교육의 목표에서 추구하는 바와 크게 다르지 않다. 한국어에 대하여 아는 것뿐만 아니라 한국어를 정확하게 사용하는 것까지 문법 능력에 속한다.

제2언어 교육에서 문법 교육의 필요성에 대해 Swan(2002)은 이해 가능성과 수용 가능성의 두 가지 근거를 제시하여 그 이유에 대해 설명하였다. 이해 가능성(Comprehensibility)은 이해 가능하거나 소통 가능한 문장을 구성하는 능력으로 학습자들이 문장의 일반 구조를 어떻게 세우고 사용하는지를 알아야 성공적인 의사소통을 할 수 있다는 것을 의미한다. 수용 가능성(Acceptability)은 학습자들이 어떤 집단 속에서 규범적이고, 적절한 표현을 사용함으로써 성공적인 의사소통을 하는 것을 의미한다.

이처럼 학습자들은 우아하고 고급스러운 표현을 익히기 위해 수준 높은 문법 교육을 요구할 필요가 있으며 모어 화자와의 상호작용에서 수용 가능한 표현의 정도를 판단하기 위해 문법을 알아야 한다. 문법은 이해 및 수용 가능한 표현을 구성할 수 있게 함으로써 의사소통의 성공을 제고한다는 점에서 제2언어 교육에서 반드시 필요하다는 것이다. 이러한 맥락에서 조사는 한국어 문법의 필수적인 습득 요소로서 문장에서 격 표지 기능뿐만 아니라 담화 맥락에서 화용적인 기능을 하는 매우 중요한 문법 요소이다.

본고의 III장에서 몽골인 학습자들이 한국어 조사의 통사·화용적 기능을 제한적으로 학습함에 따라 표현의 차원에서뿐만 아니라 이해의 차원에서도 다양한 오류를 범하고 있는 것을 확인하였다. 즉, 학습자들에게 통사 층위의 격 표지 기능은 물론 화용 층위의 의미 기능까지 체계적으로 학습하게 함으로써 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 기능별 사용법을 익혀 오류를 예

방할 필요성이 제기된다는 사실을 Ⅲ장을 통해 분명하게 하였다. 따라서 앞서 Ⅲ장의 내용을 토대로 Ⅳ장에서는 한국어 문법교육의 필수적인 습득 요소인 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 깊이 있는 이해를 가능하게 하고, 학습자들이 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 문장 및 담화에서 상황 맥락에 맞게 올바르게 사용함으로써 이해 가능하고, 수용 가능한 표현을 만들 수 있도록 하기 위해 학습자를 중심으로 내용과 방법의 타당성을 갖춘 문법 교육 내용 및 방법을 구축하고자 한다.

먼저 몽골인 학습자가 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 올바르게 사용하여 자신이 말하고자 하는 바를 효율적으로 의도에 맞게 표현하는 것은 물론이거니와 모어 화자와 비슷한 수준으로 사고하고 의사소통할 수 있는 능력을 기르기 위해 한국어 조사 교육의 목표를 다음과 같이 설정한다.

첫째, ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사적 기능을 정확히 이해하고 몽골어와 구별되는 기능까지 충분히 학습하고 올바르게 사용한다.

둘째, ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용적 기능을 올바르게 압으로써 모어 화자의 발화 의도 및 감정표현을 정확하게 인지한다.

셋째, 실제 언어생활에서 자신의 의도를 표현하기 위해 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 담화·맥락에서 해석하고 재구성하는 능력을 기른다.

## 2. 한국어 조사 교육의 내용

### 2.1. 조사 교육 내용의 위계화

본 절에서는 앞서 다룬 주요한 논의들과 이를 통해 얻어진 결과를 한국어교육에 적용하기 위해 몇 가지 주요 위계화 기준을 설정한 후 그에 따른 교육 내용을 구축하고자 한다.

본고의 출발은 결국 같은 알타이어계의 언어라는 배경을 가진 몽골인 학습자들이 한국어 조사를 사용하는 데에 어려움을 겪고, 특히 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사·화용적 기능을 정확히 이해하고 표현하는 데 있어서 명쾌한 습득으로 나아가지 못한다는 교육적 고민으로부터 비롯되었다. 그



렇기에, 앞서 다른 논의들을 거쳐 조사 교육의 효과적인 방안을 마련하기 위해 현재 통용되고 있는 교육적 접근들을 살펴보고 III장에서 확인한 결과를 종합하여 교육 내용 및 방법을 제안하고자 한다.

한국어교육의 궁극적인 목표는 의사소통 능력을 신장하는 데에 있다. 한국어의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력과 같은 기능을 바탕으로 점차 한국어와 한국 문화, 한국 문학에 대한 이해력을 높여 의사소통 능력을 신장하기 위해서는 문법 지식을 선택(selection)하고, 위계화(grading)하는 일과 연역적 기술과 귀납적 기술의 선택, 명시적 교수법과 암시적 교수법의 조화가 매우 중요하다. 민현식(2003)은 외국인 학습자의 의사소통 능력 신장을 위해 복잡성(complexity), 학습성(learnability), 교수성(teachability) 등의 사항들이 고려되어야 함을 강조하였다. 여기에서 ‘복잡성’은 단순한 것부터 가르치도록 배치하는 것, ‘학습성’은 학습자가 배우기 쉬운 것을 고려하는 것, ‘교수성’은 교수가 가르치기 쉬운 것을 고려하는 일을 각각 의미한다.

황정숙(1992: 25)<sup>22)</sup>, 유해준(2016: 275~276)에서는 외국인 학습자를 대상으로 목표 언어의 문법 항목의 적합한 학습 순서를 정하고, 위계화하기 위해서는 문법 항목의 사용 빈도, 학습의 용이성, 형태의 복잡성 등을 고려해야 한다고 보았다. 김재욱(2009: 337)은 외국인 학습자를 대상으로 효과적인 문법교육을 진행하기 위해 문법 항목의 위계화는 매우 중요하다고 보았는데, 문법 항목 제시 순서의 기준으로 난이도와 빈도수만을 고려할 경우 문법 형태의 제시 순서는 나선형 구조 속에서 제시되지 못하고 새로운 문법 항목을 끊임없이 제시하는 단선형 구조 속에서 문법교육이 이루어질 수밖에 없음을 지적하여 위계화 기준에 나선형 학습을 추가하였다. 이어서, 한국어교육에서 나선형 학습이 이루어지지 않을 시 사용

22) 황정숙(1992)은 조사를 기능 중심의 조사와 의미 중심의 조사로 분류하여 학습 순서를 다음의 4단계로 설정하기를 제안하였다. 1단계에서는 기능 중심의 조사들이 가장 많이 쓰이는 조사로 다른 조사의 학습보다 더 용이하다고 판단되므로 이들은 1단계에 포함되어야 한다. 다음으로 2단계에서는 기능과 의미를 함께 제시하면 이해하기 쉬운 조사들을 다룬다. 3단계에서는 의미에 대해 구체적인 설명이 필요한 조사들을 제시하고 마지막으로 4단계에서는 앞서 세 단계의 조사 수업의 내용을 토대로 조사의 겹침 현상과 일반 담화에서의 조사 생략 현상을 다룬다.

빈도가 높고, 난이도가 낮은 문법 항목은 초·중 단계에서 학습되고, 고급 단계에서는 빈도수가 낮고 난이도가 높은 문법 형태들만 제시되는 문제가 발생한다. 따라서 문법의 난이도, 교사 중심의 문법 체계로 이루어져 학습자가 초급 단계에서 학습한 문법 내용이 중급 단계 이상에 올라가서는 그 활용 빈도가 오히려 떨어지는 기현상을 발생시킨다고 지적하였다. 김유정(1998: 32)은 문법 항목의 제시 순서 기준으로 첫째, 의미적으로 쉬운 항목을 먼저 제시하고, 둘째, 사회적 기능의 문법 항목을 선택하고, 마지막으로 담화적 기능의 문법 항목을 선택하기를 제안하였다. 강현화(2007: 18)는 빈도, 난이도, 일반화 가능성, 학습자의 기대, 분포의 범위 등을 문법 항목의 제시 순서로 설정하였다.

이처럼 문법항목의 체계성 및 위계화는 교육 내용에 관한 사항으로 사용 빈도, 문법 항목의 용이성 및 복잡성, 나선형 학습의 여부, 학습자의 기대, 일반화 가능성 등 다양한 요인에 의해 결정된다. 그 외에도 학습자에 관한 사항으로 학습 목적, 학습 배경, 선호도, 목표 언어 구조에 대한 누적된 이해, 학습자의 기존 지식, 학습자가 기대하는 한국어 문법 등 다양한 사항들이 문법항목의 위계화 기준으로 고려될 수 있다.

현재 몽골 내 한국어교육에서 다루어지고 있는 조사 교육의 내용 및 방법을 살펴보면 그 어떤 측면에서도 정교한 체계성과 위계화를 이룬 교육이 이루어지고 있다고 보기 어렵다. 난이도가 상반되는 조사들이 한꺼번에 제시되거나 혹은 교재별로 조사 제시의 순서가 다르거나 교수가 그 문법 항목의 순서를 임의대로 정하는 경우가 대다수일뿐더러 조사 항목에 대한 설명 또한 비체계적이며 일관되지 못하는 경우가 많다. 조사 교육의 커리큘럼도 완전하지 못해 교수에 따라 교육내용이 달라지는 경우가 있으며, 해당 조사 항목을 가르치고 안 가르치고는 교수의 선택인 때가 많다.

일반적으로 몽골인 교수들은 교재에 충실하기에 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 격 표지 기능을 중심으로 수업을 진행하는데 원어민 교수들은 한국어 문법 교재 및 커리큘럼에 공식적으로 반영되지 않은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용적 기능을 즉흥적으로 다루기도 한다. 따라서 조사 항목에 대

한 학습이 체계적으로 이루어지기 어려워 학습자들은 충분한 지식을 습득하지 못하는 경우가 많다. 그렇기에 몽골인 학습자를 대상으로 하는 한국어 교육에서 학습되는 문법 항목 특히, 조사 항목들을 유형별로 정리할 필요가 있으며, 체계적인 수업 모형의 제시 및 위계화 기준을 설정하는 것이 매우 중요하다.

이에 본고는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 교육 순서의 위계화를 위해 교육 내용에 관한 요인으로 문법 항목의 사용 빈도, 학습 난이도를 제안하고, 학습자에 관한 요인으로 학습자 특성 및 학습자가 가지는 기대 문법을 제시하여 살펴보고자 한다.

### 2.1.1. 교육 내용에 따른 위계화 기준

#### 1) 사용 빈도에 따른 위계화

민현식(2008)은 한국어 교재에서의 조사 항목 배치 기준과 관련하여 다음과 같은 사항들이 그 점검 기준이 될 수 있음을 강조하였다.

첫째, 조사는 서술어 구문으로 ‘이다’(입니다)/이에요) 구문이 먼저 도입된다. 둘째, 주어 자리에는 조사 ‘은/는’과 ‘이/가’를 우선적으로 배치하며 이 둘을 동시 배치, 선후 배치 중에서 어떤 전략으로 배치할 것인지를 선택한다. 셋째, ‘이/가’는 ...‘이/가 있다/없다’ 구문과 연계하여 제시하는 방법을 고려하여야 한다. 넷째, ‘은/는’의 주제화, 대조화 구문을 모두 보여주고 있는지를 파악한다. 다섯째, ‘...은/는 ...이/가 V’(토끼는 앞발이 짧다)와 같은 구문은 언제 도입할지를 선택한다. 마지막으로 ‘을/를’은 타동사 구문과 연계되어 배치한다.

이처럼 한국어교육용 문법 항목들의 제시는 단순하고, 난이도가 낮으며, 빈도가 높은 것부터 순서대로 배열되어야 하는데 몽골 내 한국어교육기관에서 널리 사용되고 있는 교재들을 보면 그 순서와 설명이 위계화 기준에 맞지 않는 것이 대부분이다. 다음과 같이 몽골 내 한국어교육기관에서 사용하는 대표적인 5종의 교재에서 나타난 조사 항목의 제시 순서 양상을 살펴보면 교재마다 조금씩 차이가 있고 그 위계화 기준 또한 지켜지지 않

고 있음을 확인할 수 있다.

<표 48> 문법 교재에서의 조사 항목의 제시 순서

주요 교재	조사의 제시 순서
서울대 『한국어』	이다>은/는>이/가(보격)>을/를>에서>에/도>이/가(주격)/와/과>에/에서>의>하고>에게/께>으로>요>께서>보다>부터>이라고>처럼>이라서>만>이나>밖에>라고>뿐>아/야/>이나>이야말로
연세대 『한국어』	이/가(주격)>이다>이/가(보격)>에>을/를>하고>와/과>은/는>에서>(으)로>에게/한테>보다>여/아>처럼>보고>더러>같이>(이)랑>(으)로써>(이)든지>께(나)께
한국국제교류재단 『몽골인을 위한 종합 한국어』	은/는>이/가(주격)>에>이/가(보격)>을/를>에서>와/과>에>은/는(대조)>(으)로>도>께서>부터>까지>에게/한테/께>에서>
몽골국립대 『한국어 문법론』	이/가>께서/에서>을/를>이/가(보격)>의>아/야/(이)여/에/에게/한테/께>에서/에게서/한테서>(으)로>와/과/하고/(이)랑>에(다가)>은/는>도>(이)든지>(이)라도>(이)라서>(이)나>까지>마저>마다>만>밖에>보고>부터>뿐>조차
몽골인문대 『한국어! 웃으며 소리치며 제대로 익혀보자』	이/가/께서>에서>은/는>도>만>까지>을/를>이/가(보격)>에/에/에게/께>에서>와/과>(으)로>아/야/(이)여/(이)시여>밖에>만큼>커녕>(이)나>(이)든(이)라>(이)라곤

민현식(2008)의 조사 항목 배치 점검 기준에 따라 ‘이/가’와 ‘은/는’은 단원 편성에서 이웃하여 비교하며 제시하는 것이 외국인 학습자를 위한 문법 교육의 위계에 맞는다. 또한 ‘N이/가 N에 V(있다/가다)’처럼 처격 ‘에’가 들어가는 자동사 구문을 먼저 제시하고 그 다음에 ‘N이/가 을/를 V’와 같은 타동사 구문을 제시하는 것이 위계에 맞으므로 ‘을/를’ 보다는 ‘에’가 먼저 나오는 것이 보통이다. 그러나 몽골 내 한국어교육기관에서 사용하는 교재 중에서 한국국제교류재단의 『몽골인을 위한 종합 한국어』

만 교재의 첫 단원에서 이 두 조사를 비교하며 제시하였다. 몽골국립대의 『한국어 문법론』은 주어 자리에 ‘이/가’를 먼저 제시하였고, ‘은/는’은 모든 격조사를 제시한 다음에야 그제야 소개하였다. 몽골인문대의 『한국어! 웃으며 소리치며 제대로 익혀보자』와 몽골국립대의 『한국어 문법론』 모두가 ‘은/는’의 주제화 및 대조화 구문과 ‘...은/는 ...이/가 V’ 구성에 대해서는 제시하지 않았다. 그리고 ‘을/를’에 대해서는 대격에 해당하는 격 표지로만 설명하고 타동사 구문과 연계되어 자세히 설명하거나 기술하지는 않았다. 또한 연세대 『한국어』는 ‘을/를’보다 ‘에’를 먼저 제시하였는데 나머지 4종의 교재 모두가 ‘을/를’을 ‘에’보다 먼저 제시하였다.

‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’은 다른 조사항목들에 비해 사용 빈도가 가장 높고, 이들 조사들 간에 대치 오류도 빈번히 발생하는 매우 복잡한 문법 항목이기 때문에 학습 순서 및 사용 빈도를 정하는 것은 결코 쉬운 일이 아니다. 실제 언어 자료를 통해 문법 항목의 사용 횟수를 분석해서 가장 많이 사용되는 항목을 찾아내어 제시해야 하는데 그 언어 자료는 모어 화자의 자연스러운 의사소통 상황을 전제로 한 자료여야 그 타당성이 획득될 수 있다. 또한 사용 빈도가 높다고 해서 반드시 먼저 제시되어야 하는 것만은 아니며, 해당 문법 항목이 학습하기 얼마나 용이한가, 통사·화용적으로 얼마나 복잡한가, 학습자의 기대 문법인가 등의 다양한 요인들도 충분히 고려되어야 한다.

한국어 조사 항목의 사용 빈도를 살피기 위해 황정숙(1992)은 외국인 학습자를 위한 한국어교재와 일반 대중들이 읽는 문학 작품을 대상으로 조사 사용 빈도 분석을 실시하였고, 그 결과는 ‘을/를’→‘이/가’→‘은/는’ 순으로 나타났다. 김정숙·남기춘(2002), 김정은(2004)에서도 외국인 학습자들이 가장 많이 사용하는 조사로 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 선정하기도 하였다. 박연(2012)은 한국어 교육용 조사를 선정하고 위계화하기 위해 조사 사용 빈도를 분석하였으며 그 결과, 격조사 중에서 ‘을/를’의 사용이 가장 많았고, ‘이/가’가 다음 순으로 나타났다. 보조사 중에서는 ‘은/는’의 사용이 가장 높게 나타났다. 본고에서는 1~4학년 몽골인 학습자의 8,241 어절의 작문 자료를 대상으로 조사 사용 빈도 분석을 실시하였는데 ‘을/

를’이 833회로 가장 많았고, ‘은/는’ 736회, ‘이/가’ 500회 순으로 나타났다. 이처럼 한국어교재와 한국인들이 자주 읽는 일반 문학작품 또는 학습자들의 실제 작문 자료를 분석하였을 때 ‘을/를’의 사용 빈도는 가장 높게 나타났고, ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용 빈도는 상황에 따라 자리가 달라지기도 했다.

하지만 위에서 언급한 바와 같이 학습의 난이도, 용이성 등의 다양한 요인들이 문법항목 제시 순서로 고려되어야 하기 때문에 사용 빈도가 높다고 해서 반드시 먼저 제시되어서는 안 된다. ‘을/를’의 사용 빈도가 높게 나타났지만 몽골인 학습자들은 한국어 학습의 첫 시간에서 ‘저는 몽골사람입니다’, ‘저는 철수입니다’와 같은 표현과 ‘책이 있다/없다’와 같은 문형을 가장 먼저 접하고 학습하기 때문에 ‘이/가’, ‘은/는’ 구성을 이웃하여 먼저 제시한 다음 ‘을/를’을 제시하는 것이 그 위계에 더욱 적합하다.

## 2) 학습 난이도에 따른 위계화

외국인 학습자에게 있어서 학습의 난이도란 해당 문법 항목을 학습하는데 얼마나 어려움을 겪느냐의 정도를 말하는 것으로 해석할 수 있다. 그러나 어떤 문법 항목이 빈도가 높고, 난이도가 낮은지를 판단하기란 쉽지 않다. 대부분의 한국어 교재의 첫 단원에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 제시되는 것은 사용 빈도가 높으며 난이도가 낮기 때문일 수 있으나 반대로 난이도는 높지만 목표 언어로 의사소통을 하기 위해서는 반드시 사용되어야 하는 중요한 문법항목이기 때문일 수도 있다. 아무리 어려운 문법 항목이라도 많이 사용되는 것이라면 학습자들은 환경적 요구에 의해서라도 더 많이 접하면서 학습하게 된다.

위에서 언급한 바와 같이 대부분의 한국어 교재에서 ‘이/가’와 ‘은/는’이 가장 먼저 제시되고 그 다음에 ‘을/를’을 학습하도록 되어 있는데 ‘은/는’은 몽골인 학습자들에게 결코 학습하기 쉬운 문법 항목은 아니다. 먼저 형태적으로 한국어의 ‘은/는’은 선행하는 성분이 받침으로 끝났느냐 여부에 따라 ‘은’이 붙기도 하고 ‘는’이 붙기도 한다. 그런데 몽골어에는 ‘은/는’에 완벽하게 대응하는 문법 형태가 없어 한국어의 ‘은/는’의 이와 같은

이형태들에서 학습자들은 어려움을 느끼고 혼란스러워하기도 한다. 또한 통사적으로 ‘은/는’은 체언뿐만 아니라 다양한 격조사 뒤에 실현되어 격조사적 성격을 지니기도 하며, 담화에서는 대조 및 주제, 강조, 구정보 등의 화용적 기능을 수행하는데 몽골어에서 이와 같은 의미를 표현하기 위해서 화자는 자신의 억양에 변화를 주거나 혹은 ‘нь’, ‘бол’, ‘л’ 등의 서로 다른 문법 요소들을 담화·맥락에 따라 적절히 사용해야 한다.

‘이/가’의 경우, 몽골어 문법에서는 주격 표지의 존재를 인정하지만 형태는 ‘Ø’로 나타난다. 한국어의 ‘이/가’는 앞의 성분이 자음으로 끝났을 때와 모음으로 끝났을 때 결합하는 형태가 다를 뿐더러 높임의 대상일 때는 ‘께서’가 붙고, 단체명사일 경우에는 ‘에서’가 쓰여 형태 또한 매우 복잡하다. 또한 ‘이/가’는 문법적 기능 외에도 담화·맥락에 따라 각각 지정, 강조, 신정보 및 배타성의 의미를 나타내는데 몽골어의 주격은 단지 격 표지의 기능만 수행한다.

‘을/를’의 경우, 선행하는 성분이 자음으로 끝났느냐 모음으로 끝났느냐에 따라 ‘을’이 붙기도 하고, ‘를’이 붙기도 한다. 그러나 앞서 서술한 ‘은/는’과 ‘이/가’와는 달리 ‘을/를’에 대응되는 문법 형태는 몽골어에 존재하며 ‘ийг/ыг/г’로 나타난다. ‘을/를’은 담화·맥락에 따라 화자의 심리 상태, 발화 의도 등을 부각시켜 표현하기 위해 강조 및 문제성 제시 등의 의미를 나타낸다. 하지만 한국어 ‘을/를’에 해당하는 몽골어의 문법 요소 ‘ийг/ыг/г’는 몽골어의 주격 표지와 같이 문법적 기능밖에 하지 않는다.

이처럼 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’은 형태·통사·화용적으로 몽골어와 크게 차이를 지니기 때문에 그 학습 순서를 정하는 것이 결코 쉬운 일은 아니다. 따라서 이들 문법 항목들은 몽골어와 어떤 유사성을 지니는가, 형태 및 의미의 복잡성 면에서 그 난이도가 어떠한가에 따라 학습 순서 및 교육 내용을 선정할 필요가 있다.

## 2.1.2. 학습자 요인에 따른 위계화 기준

### 1) 학습자 특성에 따른 위계화

위계화의 두 번째 요인은 교육의 주체인 ‘학습자’이다. 학습자는 성향,

자질, 연령, 성별, 환경적 차이, 학습 목적, 배경, 학습 선호도, 한국어 구조에 대한 누적된 이해, 학습자가 지니는 기존 지식을 바탕으로 적용하는 중간언어의 양상, 인지적 사고 및 언어능력 등의 수많은 요인을 지닌 복잡다단 변인으로 이 모든 것을 문법 항목 위계화에 반영하기란 불가능하다. 다만, 학습자의 어떤 능력 부면에 중점적으로 접근하는가에 따라 위계화의 방향이 결정되므로 본고는 몽골인 학습자라는 자질과 학습자의 인지적 사고에 논의의 초점을 두어 위계화 기준에 대해 살펴보고자 한다.

한국어와 몽골어는 SOV 구조의 언어로서 통사론적으로 많은 공통점을 지니고 있다. 따라서 몽골인 학습자들은 타 언어 학습자들보다 한국어 습득 속도가 빠르고, 정확성 면에서도 우수한 경우가 많다. 하지만 몽골인 학습자들은 앞서 III장에서 살펴본 바와 같이 한국어 조사 사용에 있어서 특정 영역에서 화석화된 오류 양상을 보였는데 그것은 전 학년에 걸쳐 비슷하게 나타났다. 특히 학습자들은 특정 서술어 앞에 ‘을/를’이 결합하였을 때 가장 많은 대치 오류를 범하였다. 또한 모어 화자와는 달리 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용적 기능에서 사용 반도가 낮고, 이해도 및 숙달도가 떨어지는 것으로 나타났다. 이와 같은 상황은 학습자들이 교실 밖에서 한국어를 접하거나 한국인과의 직접적으로 의사소통할 기회가 부족한 환경적인 요인과의 관련이 있는 것으로 분석되었다.

본고의 설문 조사에 참여한 학습자들은 한국어정규과정의 학습자들로 취업목적(34.7%)으로 한국어를 학습하면서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등 기능중심(72.2%)의 교육을 선호하고, 졸업 후에 한국어와 관련된 일을 할 의사(52.4%)가 강한 것으로 조사되었다. 특히 본고의 심층 면접에서 밝힌 바와 같이 학습자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용적 기능에 대한 학습 욕구를 뚜렷하게 표현하였다. 따라서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 교육 위계화를 설정할 때 이와 같은 학습자의 성향과 특징들을 반영할 필요가 있다.

그 외에 학습자의 인지적 사고에 대해서는 루소(Rousseau)는<sup>23)</sup> 15세 이후의 학습자들은 미개인의 상태에서 사회적 존재로 도약하여 관심 범위

---

23) 유한규(1998: 102)채인용.



가 사회와 세계로 넓어지기 때문에 언어를 도구나 체계로 파악하는 수준을 넘어 집단의 제도와 문화 양식으로 볼 수 있게 된다. 따라서 논리적·추상적 사고가 높은 수준에 도달함으로써 확장된 범주를 동반할 수 있는 안목을 갖추게 되기 때문에 기존에 이해했던 언어 체계에서 벗어나는 요소들을 비판적으로 인식할 수 있게 된다고 하였다. 즉, 이는 성인 학습자들은 교실 활동을 성공적으로 이끌 수 있는 충분한 인지능력을 가지고 있으며, 자신의 모국어에 대한 지식이 체계적으로 확장된 상태이기 때문에 목표 언어의 구조를 규칙적으로 제시할 때 자신의 인지능력으로 그것을 효과적으로 받아들일 수 있는 준비가 되어 있다. 이처럼 높은 인지능력을 지닌 성인 학습자들은 제2언어를 학습할 때 자신의 모국어와의 대조 분석을 통해 규칙 체계에 대한 연관성을 밝혀 해당 문법 규칙을 장기 기억을 할 수 있는 준비가 되어 있다.

몽골인 학습자들의 연령대는 10대 13.5%, 20대 86.6%로 인지적 사고가 발달한 집단에 해당하는 성인 학습자들이다. 따라서 학습자들은 일정 기준에 따른 문법 항목을 직관적으로 분류 및 인식하고, 체계적으로 해석하고, 언어 체계에서 벗어난 요소들을 자기 나름의 평가를 통해 비판할 수 있는 능력을 지니기 때문에 이와 같은 변인들도 위계화 기준의 한 척도로 사용될 필요가 있다.

## 2) 학습자 기대 문법에 따른 위계화

외국인으로서 학습자는 목표 언어를 학습할 때 무엇을 먼저 배우고 싶어 하는지에 대해 각각의 기대가 다르다. 따라서 학습자가 원하는 문법 항목을 포함한 일종의 학습자 중심(learner-centered)의 교육을 진행하는 것이 매우 중요하다. 김유정(1998: 33)은 학습자 기대 문법에 대한 관찰은 언어 심리학과 관련되어서 깊이 있게 연구되어야 함을 강조하였는데 심리적으로 인간은 자신의 행동을 서술하기 이전에 자기가 누구인지를 밝히고 싶어하는 습성을 지니므로 언어 교육의 측면도 이와 같은 상황과 연관지어 관찰되어야 한다고 보았다.

전통과 문화 또는 언어 구조의 유사성 때문에 몽골인 학습자들은 한국어

를 심리적으로 매우 가까운 언어로 인식하는 경향이 강하며, 글쓰기 능력 보다는 한국인과 자유롭게 의사소통하기 위한 말하기 능력을 더욱 중요시하는 성향을 지니고 있다. 그런데 학습자들의 기대에 부응하여 한국인과의 실제 의사소통에서 자주 사용되는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용적 기능에 대한 교육은 다루어지지 않고 있다. 즉, 현재 통용되고 있는 한국어 교재에서의 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 학습 내용의 대부분은 격 표시 기능 및 접속사로의 분류에만 집중되어 제시되고, 실제 문법과목의 내용도 이처럼 통사론적인 관점에 집중되어 있다.

이상으로 앞서 살펴본 내용을 토대로 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 제시 순서를 초·중·고급 학습자를 위한 교육내용 위계화로 각각 나누어 그 세부 내용을 다음과 같이 제시하고자 한다.

<표 49> 초급 학습자를 위한 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 교육 내용 위계화

문법 항목	통사	형태
‘은/는’	· 체언+‘은/는’ 문장의 내용이나 정보, 설명의 대상, 주제를 나타내는 보조사.	· 자음+‘은’ · 모음+‘는’
‘이/가’	· 체언+‘이/가’ 문장의 주어임을 나타내는 주격 조사.	· 자음+‘이’ · 모음+‘가’ · 공대명사+‘께서’
‘을/를’	· 체언+‘을/를’ 행위가 미친 직접적인 대상을 가리켜 타동사 구문과 함께 쓰이는 목적격 조사.	· 자음+‘을’ · 모음+‘를’

<표 50> 중급 학습자를 위한 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 교육 내용 위계화

문법 항목	화용	통사	형태
‘은/는’	대조 및 주제	체언+‘은/는’	-
	구정보		
‘이/가’	신정보 및 배타성	체언+‘이/가’	· 단체명사+‘에서’
‘을/를’	강조	행위 명사+‘을/를’	-

<표 51> 고급 학습자를 위한 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 교육 내용 위계화

문법 항목	화용	통사
‘은/는’	대조 및 주제의 의미	· 보조적 연결어미 + ‘은/는’
	강조 의미	· 부가어 + ‘은/는’ · 대명사 + ‘은/는’ · 보조용언 + ‘은/는’
‘이/가’	지정 의미	· ‘~고 싶다’+ ‘이/가’ · 수량 표현 + ‘이/가’
	강조 의미	· 부정 표현 + ‘이/가’ · 보조사 + ‘이/가’
‘을/를’	강조 의미	· 부사 및 부사어 + ‘을/를’ · 수량 표현 + ‘을/를’
	문제성 제시 의미	· 보조용언 + ‘을/를’ · 장형 부정문 + ‘을/를’ · 합성동사 + ‘을/를’ · ‘-기를 구성’ + ‘을/를’ 문제성 제시 의미

초급 단계의 학습자들은 목표 언어에 대한 이해도 및 숙달도가 낮고 모국어에 대한 의존도가 높기 때문에 먼저 ‘은/는’, ‘이/가’, ‘을/를’의 가장 기본적인 기능인 형태·통사적 기능을 가르친다.

‘은/는’에 대해서는 주어의 위치를 나타내는 자리에도 쓰이고 목적어를 나타내는 자리에도 쓰이므로 ‘이/가’에 대비해 제시한다. 이때 ‘은/는’은 해당 문장에서 다루는 내용이나 정보, 설명의 대상, 주제를 나타낼 때 쓰임을 교육한다.

‘이/가’는 문장의 주어임을 나타내는 주격 조사로 기본적으로 문법적 기능을 한다는 것을 가르치며, ‘이/가’와 ‘께서’는 같은 기능을 갖고 또한 ‘께서’는 한국어에서 존대법의 일종으로 중요한 위치를 차지하기 때문에 함께 제시한다.

‘을/를’은 어떤 행위가 미친 직접적인 대상을 가리킬 때 사용되므로 타동사 구문과 연계되어 제시한다.

중급 단계에서는 ‘은/는’에 대해 비교적 쉬운 구성인 체언 뒤에 붙어 대조 및 주제의 의미를 나타내는 경우와 구정보의 의미를 나타내는 것에 대해 설명한다.

‘이/가’는 담화에서 무표적으로 실현되어 맥락적으로 충분한 정보가 주어지지 않은 내용을 새로 도입하거나 소개할 때 신정보 및 배타성의 의미를 나타내는 것을 설명한다. 또한 ‘이/가’는 앞에 오는 대상에 초점이 놓이는 반면에 ‘은/는’의 앞에 나타나는 대상에는 그러한 초점이 놓이지 않는 것을 설명함으로써 ‘이/가’와 ‘은/는’ 간의 의미 차이를 분명하게 한다.

고급 단계에 올라가서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 문장 및 담화에서 어떤 화용적 기능을 하는지에 대해 설명한다. 이들 조사들은 체언뿐만 아니라 부사어, 보조적 연결 어미, 장형 부정문, 수량 표현을 나타내는 단어 뒤에 결합하여 각각 강조, 지정, 문제성 제시 등의 의미를 나타내는 것을 가르친다.

이와 같이 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 단계별로 규칙 및 위계에 맞게 제시하게 되면 초급 단계에서 학습자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 직관적으

로 인식하여 자신의 인지능력으로 효과적으로 받아들일 수 있게 된다. 중급 단계에서는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 몽골어와의 대조 분석을 통해 규칙 체계에 대한 연관성을 밝혀 장기기억을 할 수 있을 것이며, 고급 단계에 올라가서는 모어 화자들이 사용하는 다양한 표현을 습득하게 되는 동시에 언어 체계에서 벗어나는 요소들을 인지하고, 비판할 수 있는 능력을 가지게 됨으로써 의사소통 능력이 자연스럽게 향상될 수 있다.

## 2.2. 조사 교육의 내용

한국어의 형태론뿐만 아니라 통사론적 특징을 고스란히 담고 있는 조사는 외국인 학습자가 한국어 학습 시 가장 어려워하는 문법 항목 중에 하나이다. 그런데 몽골 내 한국어교육에서 조사에 대한 교육은 형태·통사·화용의 전반적인 측면을 골고루 아우르는 효과적인 교육이 되지 못하고 있는 것을 본고의 II장을 통해 살펴보았다. 현재 한국어 문법 교육에서 조사는 주로 형태론과 통사론 차원에서 교수 학습하도록 짜여 있는데, 먼저 품사를 분류한 후 품사 분류 내에서 조사의 기능을 이해하고, 그 특징을 배우는 것이 일반적인 교육 내용이다. 이때 조사의 이형태를 음운론적 환경에 따라 오류 없이 사용하기 위해 맞춤법의 대상으로서 한국어학습의 초급 단계에서 배우게 되는데 이는 조사를 음운론적으로 접하는 셈이 된다. 즉, 학습자들은 조사를 음운론·형태론·통사론적으로 접하고 배우지만 조사의 화용적 기능과 의미를 설명하기 위한 교육은 제대로 제공받지 못하고 있다. ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용적 기능으로 표현되는 다양한 의미는 담화의 언어 구조 밖에 해당하는 발화 맥락 또는 사회·문화적 맥락 속에서 나타나 모어 화자의 심리 상태, 발화 의도 등을 전달하기 때문에 외국인 학습자의 의사소통 신장을 위해서 화용 측면에서의 조사 교육은 반드시 필요하다.

현재 사용되고 있는 한국어 교재를 살펴보면 ‘이/가’에 대해 대개 ‘체언에 붙어 문장의 주어임을 나타내는 조사’로 기술하고 있는데 이러한 설명은 조사에 대한 교육내용이 문장 차원의 단순한 문법 기술에 머무르고 있음을 확인시켜준다. 그 이유는 ‘이/가’의 실제 사용과 한국어의 주어 범주

는 완전히 대응하지 않기 때문에 이러한 설명은 외국인 학습자들에게 ‘이/가’에 대한 충분한 지식을 제공하기에는 한계가 있기 때문이다. 실제 의사소통 시 ‘이/가’를 쓰면 문장의 뜻이 부자연스럽거나 혹은 그 자리에 ‘은/는’이 써야 하거나 아니면 조사 자체를 쓰면 안 되는 경우가 있기 때문에 ‘이/가’에 대한 이와 같은 부족한 설명은 더욱 문제가 있다. 다음의 예를 살펴보겠다.

(120) 가. 처음 뵈겠습니다. 저는/\*제가 김철수입니다.

나. 누가 할래? 제가/\*저는 할게요.

다. 엄마! 저/\*? 제가/\*저는 왔어요.

라. 가위를/\*?가위 달라고요!

위의 예문에서 조사 ‘이/가’가 쓰였을 때 자연스러운 것, ‘은/는’이 자연스러운 것, 그리고 (120다)처럼 조사가 쓰이면 매우 부자연스러운 것, ‘을/를’이 쓰이면 자연스러운 경우로 예문(120)에 대한 설명은 문장 차원의 구조적 설명만으로는 충분하지 않다. 이처럼 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 표현된 문장의 정확한 의미는 해당 상황 맥락을 유심히 살펴야 비로소 알 수 있기 때문에 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 교육 내용도 실제 언어 사용 상황 즉, 화자와 청자가 발화하는 과정에서 작용하는 상황 맥락이 고려되어야 한다. 즉, ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’은 담화 맥락에 따라 실현 여부가 결정되고, 그 의미 또한 달라지기 때문에 이에 적합한 문법적 설명과 기술을 교육내용에 반영할 필요가 있다.

본고의 III장에서 살펴본 바와 같이 몽골인 학습자들은 모국어의 영향과 목표 언어에 대한 영향 또한 교육과정의 부재 등 다양한 이유로 인해 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 사용 시 통사 층위에서 대치 오류를 가장 많이 범한 것으로 분석되었는데 이러한 양상은 특정 서술어와 관련하여 더욱 두드러지게 나타났다. 또한 화용 층위에서는 학습자들은 모어 화자와 비교하였을 때 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용적 기능을 정확히 알지 못함으로 인해 이들 조사의 강조, 지정, 문제성 제시, 대조 및 주제 의미에 대한 이

해도 및 숙달도가 매우 낮은 것으로 확인되었다.

따라서 본고는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 이해 가능하고 수용 가능한 교육을 시행하고, 성공적인 의사소통을 제고하기 위해 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 교육 내용을 그 위계화 기준에 맞추어 초급 단계의 학습자를 대상으로 통사 층위에서의 격 표지 기능 교육, 중·고급 단계의 학습자를 위해서는 화용 층위의 의미 교육 내용을 각각 제시하여 살펴보고자 한다.

### 2.2.1. 통사 층위의 격 표지 기능에 대한 교육 내용

격조사 ‘이/가’, ‘을/를’은 체언 뒤에 결합하여 체언이 문장 안에서 일정한 자격을 갖게 해 주는 조사로서 한국어문법에서는 어떤 의미를 가지기 보다는 통사 층위에서 할당된 구조격을 나타낸다는 관점으로 설명되고, 보조사 ‘은/는’은 주로 대조 및 주제의 의미를 갖는 것으로 교육된다. 하지만 본고에서 살펴본 바와 같이 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’은 격조사적 기능뿐만 아니라 상황 맥락에 따라 보조사와 같이 화용적 기능을 하는 특수한 조사들이다. 이에 본고는 초급 학습자를 위해 교육 내용으로 학습자들이 이미 알고 있는 격 표지 기능을 제시하고, 의미가 확장된 화용적 기능은 중·고급 학습자를 위한 교육 내용으로 삼고자 한다. 이는 완전히 새로운 문법 항목을 배운다는 학습자의 부담감을 줄이고, 학습자가 초급 단계에서 이미 배운 기본지식을 초·중급 단계에서 자연스럽게 연결함으로써 교육 효과를 더욱 극대화시킬 수 있기 때문이다. 같은 맥락에서 유서영(2015)은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’은 동일선상의 스펙트럼에 있어 격조사적 기능과 보조사적 기능을 정확하게 구분해내기 어렵기 때문에 조사의 격조사적 기능을 원형적 의미로, 그 원형적 의미에서 초점·영역·위상에 대한 주관적 이동이 가해진 보조사적 기능을 비원형적 의미로 제시하여 교육 내용을 제시하기도 하였다. 본고는 이들 조사들의 통사 층위의 격 표지 기능을 효과적으로 교육하기 위해 먼저 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 수업의 초급 단계에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 형태적 기능을 먼저 이해

하고 숙지한 뒤 통사적 기능을 몽골어와 비교해서 학습하는 것을 수업 내용으로 삼고자 한다.

이때 ‘이/가’를 ‘은/는’과 대비하여 제시한 후 사용빈도가 가장 높은 ‘을/를’을 다음에 제시한다. 존대법은 한국어에서 매우 중요하기 때문에 ‘께서’도 ‘이/가’를 가르칠 때 함께 제시하여 설명한다.

‘이/가’는 문장 안에서 그 말이 주어임을 표시하고자 할 때 사용됨을 가르치고, 해당하는 몽골어 문법 형태는 ‘Ø’로 표현됨을 알려줌으로써 한국어와의 차이점을 인식하도록 한다. ‘은/는’은 주로 주제 및 대조의 의미를 가지고 주격에 자리에 쓰이며, ‘이/가’는 초점이 주어에 놓임에 반해 ‘은/는’은 서술부에 초점이 놓인다는 것을 비교해서 가르쳐줌으로써 그 차이점을 분명하게 한다. ‘을/를’은 타동사 구문과 함께 제시하여 어떤 행위가 미친 직접적인 대상을 가리킬 때 사용됨을 가르친다. 또한 화자의 감정 상태를 나타내는 ‘사랑하다’, ‘좋아하다’ 등의 특정 서술어 및 한국어에서 타동사로 처리되지만 몽골어에서 자동사로 처리되는 ‘타다’, ‘돕다’, ‘만나다’ 등의 일부 동사 뒤에는 ‘을/를’이 실현된다는 것을 함께 가르친다.

다음으로 앞서 단계에서 배운 내용을 바탕으로 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 상황 맥락에 맞게 올바르게 사용할 수 있는 활동을 제시한다. 학습자들은 문장에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 적절하게 사용하는 활동을 통해 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사적 기능은 물론 의미 기능을 맥락을 통해 이해하고 사용할 수 있게 되며, 단순한 문법지식을 넘어 상황 맥락을 이해하고 수용하기까지 폭넓게 접할 수 있게 된다. 맥락을 중심으로 하는 조사 교육은 학습자로 하여금 언어 주체인 화자가 이 조사를 왜 사용하였는가를 탐구할 수 있는 기회를 제공한다는 점에서도 의의가 있을 것이다. 앞서 서술한 초급 단계의 학습자를 위한 조사 교육 내용을 표로 제시하면 다음과 같다.



<표 52> 초급 단계 학습자를 위한 조사 교육 내용

단계	단계별 내용	조사 교육 내용	
초급 단계:  문법 지식 인식 단계	(1)조사의 형태적 기능을 관찰하기	‘이/가’	체언이 자음으로 끝난 경우에는 ‘이’, 모음으로 끝난 경우에는 ‘가’를 사용한다.
		‘은/는’	체언이 자음으로 끝난 경우에는 ‘은’, 모음으로 끝난 경우에는 ‘는’을 사용한다.
		‘을/를’	체언이 자음으로 끝난 경우에는 ‘을’, 모음으로 끝난 경우에는 ‘를’을 사용한다.
	(2)조사의 통사적 기능을 모국어와 비교해서 학습하기	‘이/가’	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 문장 안에서 그 말이 주어임을 표시하고자 할 때 체언 뒤에 붙여 사용한다.</li> <li>· 주어를 높여 말하고자 할 때는 ‘께서’를 사용한다.</li> <li>· 문장에서 그것에 초점을 주거나 신정보임을 나타내고자 할 때 사용한다.</li> <li>· 해당하는 몽골어의 문법 형태는 ‘Ø’로 나타난다.</li> </ul>
		‘은/는’	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 표현하고자 하는 어떤 체언이 다른 것과 같지 않거나 이를 부정하거나 지정하여 제시할 때 체언 뒤에 붙여 사용한다.</li> <li>· 주제의 의미를 가지고 주격에 자리에 쓰이는데 ‘이/가’는 초점이 주어에 놓임에 반해 ‘은/는’은 서술부에 초점이 놓인다.</li> <li>· 유사기능을 하는 몽골어 문법 형태로는 ‘нь’, ‘бол’, ‘н’ 등이 있다.</li> </ul>
		‘을/를’	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 문장 안에서 그 말이 타동사로 표현된 행동의 목적임을 표시하고자 할 때 체언 뒤에 붙여 사용한다.</li> <li>· 해당하는 몽골어 문법 형태로는 ‘ыг/ийг/г’ 등이 있다.</li> <li>· ‘사랑하다’, ‘좋아하다’ 등의 감정 상태를 나타내는 동사들은 몽골어와 달리 ‘을/를’과 어울려 쓰인다.</li> </ul>

단계	단계별 내용	조사 교육 내용	
초급 단계:  문법 지식 사용 단계	(3) 맥락을 고려하여 조사를 올바르게 사용하기	‘이/가’	· 담화 맥락에 따라 일반적으로 신정보를 기술할 때 ‘이/가’가 사용된다.  예) A: 누가 김철수예요? B: <u>제가</u> 김철수입니다.
		‘은/는’	· 처음 인물이 등장하거나 소개하는 맥락에서 ‘은/는’이 사용된다.  예) <u>안녕하세요.</u> <u>저는</u> 몽골에서 온 바트라고 합니다.
		‘을/를’	· 담화 맥락에 따라 초점을 부여할 때 ‘을/를’이 사용된다.  예) A: 철수가 <u>영희를</u> 좋아한다며? B: 글쎄, <u>어제</u> 고백했다니까.

### 2.2.2. 화용 층위의 의미 기능에 대한 교육 내용

초급 단계에서 학습자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 원형적 의미인 격표지 기능에 대해 폭넓게 접하고 배운 다음에 비원형적 의미인 화용적 기능에 대해서는 중·고급 단계에서 배우게 된다. 중·고급 단계에서 학습자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 체언 뒤에 결합하는 통사적 특징에 더하여 부사어, 부가어, 보조적 연결 어미 등 다양한 성분 뒤에 나타나 화용적 기능을 하는 것을 명시적으로 학습하게 된다. 이때 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 문장 및 담화에서 비원형적 기능을 하는 다양한 예문을 제시함으로써 그 의미를 학습자가 스스로 파악하도록 하고, 몽골어와 차이나는 부분에 대해서는 교수의 지도를 받도록 한다. 교육 내용의 상세는 다음과 같다.

먼저 중급 단계에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 담화·맥락 내에서 작용하는 원리를 이해하고, 문장과 문단 등 비교적 짧은 단위에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 정확히 알고 사용하는 것을 배우게 된다. 이때 교착어의 특성이라는 측면에서 접근하여 조사의 분류, 조사의 특징, 접미사와의 차이점과 공통점 등을 교육 내용으로 함께 제시한다. 또한 학습자들이 교수가 제시한 담화·맥락을 통해 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 실현되었을 때와 생략되었을 때 나타나는 의미의 차이를 이해하고, 해석하는 연습을 한다.

고급 단계에서는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 다양한 담화에서 재구성하여 사용하는 능력을 기르는 것을 목표로 삼고, 언어 사용 측면에서 접근하여 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용적 기능을 표현과 이해 과정에서 전반적으로 배우는 것을 교육 내용으로 제시한다. 본고의 III장에서 실시한 조사 사용 오류 양상 분석에서 모어 화자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 강조, 지정, 문제성 제시, 대조 및 주제 등 화용 층위의 의미를 정확히 알고 문장 및 담화에서 적극적으로 사용하는 양상을 보였다. 반면에 몽골인 학습자들은 이들 조사의 화용적 기능에 대한 이해도 및 숙달도가 매우 낮고 오류 또한 빈번히 범하는 것으로 나타났다. 특히, 1~2학년과 3~4학년 학습자 모두가 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 강조 의미로 사용 시 가장 높은 오류율을 보였고, 3~4학년 학습자들은 ‘을/를’의 문제성 제시 의미도 정확히 파악하는 데에 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 따라서 ‘이/가’가 부사어, 부정 표현, 보조사 뒤에 결합하여 강조의 의미를 나타내는 경우와 ‘은/는’이 부가어, 대명사, 보조 용언 뒤에 결합하여 강조의 의미를 나타내는 경우, 또한 ‘을/를’이 부사어, 행위 명사, 수 표현 뒤에 붙어 강조의 뜻을 나타내는 경우와 ‘을/를’의 문제성 제시의 의미를 각각 고급 단계에서 학습하도록 교육 내용으로 제시한다. 또한 고급 단계에서 학습자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 이용하여 응집성 있는 글을 쓰는 연습을 함으로써 조사 사용의 중요성을 이해하고, 문법에 대한 바른 태도를 형성하게 된다. 구체적인 교육 내용의 상세는 다음과 같다.

<표 53> 중·고급 단계 학습자를 위한 조사 교육 내용

단계	단계별 내용	조사 교육의 내용
중급 단계: 문법 지식 사용 단계	(1) 담화에서 조사가 작용하는 원리를 이해하기	<p>① 조사의 화용 기능을 체계적으로 배우고, ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 비원형적 의미를 담화에서 이해한다.</p> <p>② 조사의 화용 기능 즉, 비원형적 의미를 통해 담화 맥락을 이해하고 해석한다.</p> <p>- 체언뿐만 아니라 부사어, 부가어, 보조적 연결 어미 뒤에 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 결합하여 지정, 강조, 주제, 신정보, 문제성 제시 등의 의미를 나타내는 경우</p>
	(2) 문장과 문장 등 짧은 담화 맥락에서 조사를 사용하는 연습하기	<p>① 주어진 담화 맥락 속에서 조사가 실현 또는 비실현되었을 때 나타나는 의미의 차이를 이해한다.</p> <p>② 주어진 담화 맥락 속에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 비원형적 의미를 이해하고, 담화에서 사용하는 연습을 한다.</p>
고급 단계: 문법 지식 재구성 단계	(1) 텍스트 등 긴 담화 맥락에서 조사를 사용하여 재구성하기	<p>① 조사의 화용적 기능을 통해 담화의 의미를 해석하고 모어 화자의 발화 의도를 이해한다.</p> <p>- ‘이/가’가 부사어, 부정 표현, 보조사 뒤에 결합하여 강조의 의미를 나타내는 경우</p> <p>- ‘은/는’이 부가어, 대명사, 보조 용언 뒤에 결합하여 강조의 의미를 나타내는 경우</p> <p>- ‘을/를’이 부사어, 행위 명사, 수 표현 뒤에 붙어 강조의 뜻을 나타내는 경우</p> <p>- ‘을/를’의 문제성 제시 의미</p> <p>② 사회·문화적 맥락을 이해하고 수용함으로써 조사의 화용적 기능을 사용하여 자신의 발화 의도를 정확히 전달한다.</p>
	(2) 조사 사용의 중요성을 이해하고, 바른 태도 형성하기	<p>① 조사를 이용하여 응집성 있는 글을 쓴다.</p> <p>② 조사는 구체적인 맥락에서 언어 사용자에게 의해 재구성되는 중요한 문법요소라는 것을 깨닫고 문법교육에 대한 바른 태도를 형성한다.</p>

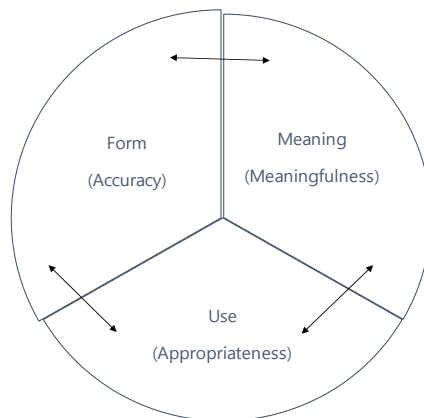
### 3. 한국어 조사 교육 방법

본 절에서는 이상의 논의를 바탕으로 몽골인 학습자의 조사 사용 능력과 더불어 한국어 의사소통 능력을 신장시키기 위해 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사적 기능과 화용적 기능을 함께 배울 수 있는 효과적인 교육 방법을 제시하고자 한다.

제2언어 교육에서 음성, 구조, 어휘 등을 학습하고 이러한 요소들을 의사소통에서 정확하게 사용할 수 있는 능력을 기르는 것과 학습자들이 언어를 습득하기 위해 비록 더듬거리더라도 처음부터 언어를 사용하도록 지향하는 두 가지 유형의 교수법이 엇갈려 제안되어 왔다. 최근 들어, 교육 전문가들은 의미를 적절하게 전달하는 능력만이 아니라 정확하게 말하고 쓰는 능력도 의사소통 능력의 일부라는 데에 동의하게 되었다. 이처럼 의미를 적절하게 전달하고, 정확하게 말하고 쓰는 능력을 위해서는 문법 교육의 중요성은 매우 크며, 문법 중에서도 통사·화용적 기능을 하는 조사 교육의 의미는 방대하다고 할 수 있다.

1990년대 이래 문법 교육을 강화해야 한다는 추세에 따라 문법 교육을 의사소통 중심 접근법에 통합하여 교육하는 방향이 자리를 잡기 시작하였는데 이런 방법으로는 라슨 프리먼(Larsen-Freeman, 2003)의 3차원적 문법 교육 모형이 대표적으로 많이 사용되었다.

<그림 32> 3차원적 문법 교육 모형



라스-프리먼은 담화 중심의 문법 교육 방법에 따라 인간의 언어 능력은 문법 형식의 정확성, 전달 의미의 유의미성, 사용 장면에서의 적절성을 함양하는 것을 목표로 하게 된다고 보았다. 위의 도표에 따르면 한 표현 형태는 일정한 문법적 형태와 그에 따른 일정한 의미로 작용하되 특정한 사회적 담화의 사용 맥락에서 가능하게 되는데, 이러한 3차원적 양상이 상호작용을 한다는 것이다(민현식: 2012, 재인용). 같은 맥락에서 양세희(2014: 164)는 단어 및 문장 차원에서 이루어져 온 문법 교육의 문제점을 해결하고 단초를 제공하기 위해서 이처럼 담화 차원의 문법 교육 접근의 필요성을 제기하였다<sup>24)</sup>. 주경희(2009)에서도 담화 맥락은 주어지는 것이 아니라 사용 과정에서 화자와 청자가 함께 만들어가는 것이기 때문에 한국어 사용에 필요한 모든 요소를 담화 맥락(context) 안에서 교육해야 한다고 주장하였다.

담화 문법은 기존의 문장 중심의 접근법을 지향하면서 의사소통 상황에서 화자가 어떻게 문장과 문법 요소를 선택하는지에 집중하게 된다. 의사소통 상황에서는 단어나 문장들이 보다 더 큰 언어적 덩어리로 결합되어 유의미한 문장으로써 의미 전달에 기여하기 때문에 문장의 경계를 넘어 언어 사용 및 사회적 행위의 단위인 담화 맥락 속에서 문법 교육이 이루어져야 교육 효과가 크게 나타난다고 할 수 있다. 화자는 상황과 맥락에 따라 청자와의 원활한 의사소통을 위해 상호작용의 매 순간마다 문법 요소들을 선택하며, 청자는 비슷한 의미를 가지는 여러 표현들 중 하나를 선택하는 화자의 의도와 맥락을 이해하기 위해서 그 담화 수준의 문법을 이해하고 습득해야 한다. 이러한 맥락에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’은 담화·맥락에서 사용되어 화자와 청자의 발화 의도를 나타내는 데에 중요한 역할을 하는 문법적 요소들로 이처럼 담화 차원의 교육을 통해 교육되고 가르쳐져야 한다.

학자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 문법적 기능뿐만 아니라 일정한 화용

24) 국어교육의 2009년 개정 고등학교 교육과정에서는 이미 목적격 조사 ‘을/를’을 보조사로 볼 수 있는지에 대한 탐구활동을 넣어 학습의 폭을 넓히기 시작하였는데 한국어교육에서는 이와 같은 활동은 교육 내용으로서 구체화되지 못하고 있다.

적 기능을 한다는 것에 동의하여 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 담화에서의 의미를 더욱 정교화하기 위해 다양한 논의들을 펼쳐왔다. ‘은/는’에 대해서는 주로 주제와 대조의 의미를 갖는 것으로 보았는데 채완(1976: 102~110)에서는 주제의 ‘은/는’은 문두의 체언과 연결됨으로써 나타나고, 대조의 ‘은/는’은 문두 이외의 체언에 연결되거나 부사, 용언의 부사형 어미 뒤에 결합할 때 나타난다고 하였다. 남기심(1972)과 임홍빈(1972)은 조사 ‘은/는’이 주제 또는 구정보의 표지로서 기능한다고 보았으며, 주제는 화자와 청자가 공유하고 있는 한정적 지식이어야 하므로 주제가 될 수 있는 한정적 요소로는 해, 달, 지구 등의 고유한 존재와 고유명사 등이 있음을 강조하였다.

‘이/가’에는 ‘배타적 지정’(남기심 1972), ‘배타적 대립’(임홍빈 1972), ‘지정 서술’(신창순 1975) 등의 의미가 있다고 보는 견해들이 있는 반면에 조사 ‘을/를’에는 ‘주제화’(임홍빈 1972, 이광호 1988), ‘강조’(홍재성, 1983), ‘대립’과 ‘지정’(류구상 1989) 등의 의미가 있다는 견해들이 있다. 유동석(1984)과 고석주(2000)에서는 조사 ‘이/가’와 ‘을/를’을 화용론적 상황에 따라 선택되는 양태 조사로 분류하기도 하였다. 위의 견해들을 종합해 보았을 때 조사 ‘이/가’와 ‘을/를’은 기존의 격 할당 기능을 넘어서 담화·맥락에서 전략적으로 사용되어 화자와 청자 간의 대화를 더욱 풍부하게 만드는 담화 문법적 요소임에 틀림없다.

화자는 성공적인 의사소통을 위해 자신이 전달하고자 하는 내용을 상황 맥락과 청자를 고려하여 산출하며 이때 화자는 청자와 공유한다고 생각하는 가정의 범위 내에서 지정, 강조, 대조 및 주제, 문제성 제시 등의 의미를 나타내고자 할 때 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 사용한다. 일상적인 대화 상황에서 화자와 청자가 공유하고 있는 지식이 많기 때문에 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 드러내지 않아도 의사소통이 가능하지만 화자와 청자는 동일한 내용이라도 얼굴을 맞대고 말하는 상황과 전화, 편지, 전자 이메일 등에서의 사용 방식은 다를 수 있다. 즉, 동일한 주제라도 시, 소설 혹은

일기 등에서 서로 다른 한국어 사용 방식을 취할 수 있으며, 친구와 대화하는 경우와 그것을 논설문의 형식으로 표현하는 경우도 역시 다르며, 고교 동창생이 동창회에서 만났을 때와 이들이 직장의 상사와 부하 직원으로 만났을 때의 언어 사용 방법은 다르다. 따라서 화자와 청자는 그 상황과 맥락에 따라 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 전략적으로 사용함으로써 자신의 감정 상태, 발화 의도 등에 초점에 부여함으로써 해당 내용을 강조하거나, 문제제시하거나 대조하거나 등의 다양한 방법을 취할 수 있다. 다음의 예를 살펴보겠다.

‘이/가’

저 자식이 그렇게 걱정 돼요? 나 저 자식 불편, 아니 싫어요.

설문지 씨간 나 아닌 다른 사람 걱정하는 거 싫어요.

-MBC 드라마 ‘빛나는 로맨스’ 58회

‘은/는’

결정적인 조건은 크게 보지 않는 편입니다. 아무래도 소개팅한 첫 인상과 객관적인 조건에 좌우될 수 있는 편이지만 서서히 알아가는 단계에서 그 사람만의 매력을 찾아낼 수 있다면 객관적인 조건은 중요하지 않은 것 같아서요. (KNS~4)

‘을/를’

결혼의 필요성을 못 느껴서, 같이 살고 싶은 사람이 생기면 하고 아니면 말고 정도의 생각을 가지고 있습니다. (KNS~2)

‘이/가’의 경우 화자는 ‘설문지 씨’ 뒤에 ‘이/가’를 사용함으로써 다른 사람이 아닌 ‘설문지 씨’만이어야 함을 지정하였다. ‘은/는’의 경우 ‘조건’ 뒤에 ‘은/는’을 사용함으로써 대조의 의미를 나타냈다. 즉, ‘결정적인 조건’은 보지 않지만 외모나 성격 등의 다른 요소는 중요시 여길 수 있다는 화자의 심리 상태가 ‘은/는’의 실현을 통해 더욱 부각되어 표현되었다. ‘을/



를'의 경우, 구어체에서 생략되어도 문제가 없지만 실현됨으로써 강조의 뜻을 더하였다. 이처럼 일상적인 구어 상황에서는 화자와 청자가 서로의 의식 속에서 여러 맥락들이 명시적으로 활성화되어 있는 상태에서 발화가 이루어지기 때문에 필수적인 문법 성분을 생략하거나 때로는 비문법적인 경우에도 문제가 생기지 않는다. 그러나 전달하고자 하는 바를 강하게 표현해야 할 필요성을 느낄 때 위의 예문에서처럼 화자는 생략했던 요소들을 다시 표면적으로 드러내게 하는데 이는 담화 맥락과 크게 관련이 있다.

Scott Thornbury(1999: 153~154)는 담화·맥락을 통해 성공적인 문법교육을 진행하기 위해 다음과 같은 경험적 원칙을 적용할 것을 강조하였다.

첫째, 맥락의 원칙(The Rule of Context): 문법은 언어 현장의 상황 맥락 속에서 제시되어야 한다는 원칙이며, 어떤 문법 항목을 상황 밖으로 따로 설명할 때에라도 가급적 재상황화하여 가르쳐야 한다. 또한 문법 형태들을 단독으로 또는 비교하여 가르칠 때에도 의미와 관련지어 다른 형태와의 의미 차이를 구별해 주면서 설명하여야 한다.

둘째, 사용의 원칙(The Rule of Use): 문법교육은 문법 그 자체의 교육이 아니라 학습자의 언어 이해를 돕고, 실제 언어를 발화할 수 있도록 촉진하는 교육이 되어야 하며 학생들로 하여금 문법 지식을 즉각 의사소통 활용에 적용하도록 기회를 제공하여야 한다.

셋째, 경제성의 원칙(The Rule of Economy): 문법규칙을 입력하고 제시하는 시간보다 연습하고, 습득할 수 있는 시간을 많이 제공해야 한다.

넷째, 관련성의 원칙(The Rule of Relevance): 학습자가 알고 있는 것부터 시작하고, 모국어와의 공통부분을 활용해야 한다.

다섯째, 교육의 원칙(The Rule of Nurture): 문법을 가르치기보다 학습자가 문법 학습의 제시 방식을 긍정하고 언어 학습에 유용한 기회라고 확신하며 적절히 몰입할 수 있게 제시되었는가를 확인하는 입력 조건(input), 문법 학습이 언어의 정확성과 유창성을 발전하는 기회라고 확신할 만큼 문법 학습 결과가 양적, 질적으로 충분한가를 확인하는 출력 조건(output), 학습자가 문법 형태들에 대해 주의하고 확신할 만한 유형과

분량의 학습을 되풀이하고 있는가를 확인하는 반성 조건(feedback), 문법 학습의 내용과 교안의 입력, 출력, 반성 과정에 유의하며 학습 심리에 따라 동기화하여 진행되는가를 확인하는 동기 조건(motivation) 등이 적절히 고려되어야 한다.

여섯째, 적절성의 원칙(The Rule of Appropriacy): 모든 문법 규칙을 학습자의 수준, 요구, 흥미, 기대, 학습자들의 학습 방식 등에 따라 재해석하여 적절하게 제시해야 한다.

본고는 Scott Thornbury(1999)의 문법 교육의 원칙의 적절한 사용을 바탕으로 담화 맥락 속에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사적 기능과 화용적 기능을 함께 배울 수 있는 효과적인 교육 방안으로 형태 초점에 따른 통사 기능 교육 방법과 담화 맥락에 따른 화용 기능 교육 방법을 제시하고자 한다.

### 3.1. ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 교육 방법

#### 3.1.1. 형태 초점에 따른 통사 기능 교육 방법

Krashen(1981)에서 시작하여 80년대부터 의사소통 중심 교수법은 문법적 정확정보다는 유창성에 초점을 맞추어 활동 위주의 학습이 가능한 과제 중심의 교수요목으로 바꾸기 시작했다. 외국어 교육에서 정확성은 사용(use)보다는 쓰임(usage)에 관련된 것으로 언어 형태(form)<sup>25)</sup>에 대한 정확성을 의미하며, 유창성은 목표 언어로 상황에 맞게 적절하게 언어를 사용할 수 있어야 함을 각각 의미한다.

형태 초점 접근법(The Focus on Form Approach)은 Long(1988)에서 처음 제시한 개념으로 1980년대에서 주로 사용되었던 의사소통 접근법의 장점을 포함하면서 단점을 보완한 새로운 대안으로 받아들여졌다.

Fotos(1998)는 형태 초점 접근법을 Long(1988)이 제안한 의사소통 상황에서 언어 사용과 문맥 안에서의 문법 형태에 대한 교수 학습을 결합한

---

25) Ellis(2001)에서 형태(form)를 발음, 어휘, 문법, 화용적 측면을 모두 아우르는 언어 측면에서의 모든 것으로 정의하였고, Doughty & Willams(1998)에서는 형태와 규칙을 분리해서 형태는 음성적, 형태소적, 어휘적인 것으로 보고, 모음조화, 대용어, 문장 배열 등을 규칙에 관한 것으로 보았다.

것으로 정의하여 학습자들로 하여금 유의미한 의사소통을 하게 하는 데에 목적을 둔, 언어의 특정 형태나 단위에 주위를 기울이는 과정임을 강조하였다.

라슨 프리먼(Larsen-Freeman, 1991)에서 의사소통 능력은 언어의 형태에 대한 학습을 바탕으로 의미와 기능에 대한 학습이 균형적으로 이루어져야 비로소 그 효과를 발휘한다고 보았다. 이에 의사소통 활동을 수행하면서 동시에 문법을 학습하도록 유도하여 언어 사용의 유창성과 정확성을 균형 있게 향상시킬 수 있다는 점에서 형태 초점 접근법(The Focus on Form Approach)을 적극적으로 제시하기도 했다. 즉, 형태 초점 접근법은 개별적 형태에 대한 연습을 강조하는 의미 중심의 접근법의 절충 형태로, 의미 있는 문맥 상황에서 언어 형태에 주의를 유도하였을 때 목표 언어 습득 속도에 긍정적인 영향을 미친다. 형태 초점 접근법의 교수 학습의 목표는 의미나 의사소통이며, 학습자는 의사소통에 필요한 문법 규칙, 어휘, 음운, 형태 등 언어적 요소들에 주목한다.

도티와 윌리엄스(Doughty & Willams, 1998: 258)는 형태 초점 접근법에 의한 문법 교육의 기법과 과제로 다음과 같은 단계를 제시하였다.

① 입력 홍수 단계(input flood)

이 단계에서 학습자는 언어적 설명이나 수정 없이 충분한 입력만 받으며 학습자에게 목표 언어 형태가 반복적으로 제시되므로 목표 언어 형태에 무의식적으로 집중하게 된다.

② 입력 강화 단계(Input enhancement)

이 단계는 학습자에게 언어 입력 자료의 한쪽 측면만을 조작하여 제공함으로써 학습자의 주의 집중을 강화시키는 데에 목적을 둔다.

③ 오류 수정 요구 단계(Output enhancement)

교사는 언어 형태에서 나타나는 오류를 정확하게 다시 말해줌으로써 학습자가 중간 언어와 목표 언어 문법 간의 차이를 정확히 인지하여 습득하는 데에 중점을 둔다.

④ 형태 의미 협상 단계(Negotiation)

학습자가 의사소통을 통하여 정보를 이해할 수 있도록 의미를 협상하는

것과 정보를 더 정확하게 표현하도록 목표 언어 형태를 협상하는 과제가 이 단계에서 이루어진다.

⑤ 오류 인식 수정 단계(Recast)

이 단계에서 활동 과정이나 결과에서 보이는 학습자의 지속적이고 체계적인 오류에 대해서 교사가 보다 정확하고, 적절하게 수정하여 되물어줌으로써 학습자가 오류를 스스로 인식하게끔 한다.

⑥ 상호 오류 수정 단계(Interaction enhancement)

이 단계에서 학습자가 교사와 짝을 이루며, 교사는 목표 언어 형태에 오류가 있는 학습 자료를 제공하고 의도적으로 피드백을 조작함으로써 상호 수정한다.

⑦ 학습자 주도의 오류 수정 단계(Input processing)

학습자가 스스로 목표 언어 형태를 이해하도록 하여 무엇에 집중을 하고 의식을 해야 하는지, 왜 자신의 언어 처리 과정을 바꾸어야 하는지를 알게 한다.

⑧ 오류 유발 단계(Garden path)

학습자에게 어떤 문법 항목을 가르치고자 할 때 문법 규칙과 예외 규칙 등을 미리 다 알려주지 않고, 부분적으로 주요 특징만 설명하거나 보여준 다음 학습자가 목표 언어 형태의 문법 규칙과 예외 규칙을 찾아내도록 한다.

⑨ 필수적 형태 요구하기 과제 단계(Task-essential language)

과제를 수행할 때 학습자로 하여금 목표 언어 형태의 정확한 사용을 요구함으로써 학습자의 초점이 목표 언어 형태에 맞추어지도록 한다.

⑩ 다시 쓰기 과제 단계(Dictogloss)

학습자들에게 제공하는 활동으로 학습자로 하여금 자신의 언어 산출을 되돌아보도록 하는 듣기와 쓰기 활동을 통합한 단계이며, 이는 중급과 고급 단계의 학습자들에게 적합하다.

⑪ 의식 향상 과제 단계(Consciousness-raising tasks)

학습자들이 목표 언어 형태를 의사소통에서 사용할 때 이해가 안 되는 부분에 대해 서로 묻고 답하며 목표 언어 형태의 자질을 발견하도록 한

다.

도티와 윌리엄스(Doughty & Willams(1998)와 같은 맥락에서 민찬규(2002: 75)는 형태 초점 접근법에서 이루어지는 문법 교육에서는 첫 번째로, 언어의 형태, 의미, 기능 모두에 초점을 두어 의사소통 활동에서 언어의 형태가 의미와 기능으로 서로 연결되어 이해되도록 학습이 이루어져야 한다고 보았다. 두 번째로, 정확성과 유창성 모두에 초점을 두어 학습자가 언어를 상황에 맞게 적절하게 사용하는 유창성과 함께 문법적 오류를 범하지 않으면서 언어를 사용하는 정확성을 교수 학습의 목표로 삼았다. 이는 언어의 두 측면을 균형 있게 강조하기에 학습자의 중간 언어의 화석화 현상을 방지하면서 동시에 의사소통 능력을 향상시키는 데에 도움이 되기 때문이라고 설명하였다. 세 번째로, 교수 학습 내용은 학습자에게 문학 작품을 비롯해 일상생활 정보까지 다양한 형태의 언어 자료를 제공함으로써 학습자가 언어 형태에 주목하고, 관심을 가질 수 있도록 유도하는 것을 제시하였다. 그리고 교수요목에서는 과제 중심 교수요목과 의사소통 중심의 교수요목을 모두 활용하기를 제안하였다. 네 번째로, 교수 학습 방법으로는 의사소통 활동과 언어 자료의 암시적 제시와 피드백을 제시하였다. 학습자가 의사소통 활동을 수행하는 과정에서 언어 형태에 대한 지식이 부족하여 의미를 파악하지 못할 경우 그 형태를 포함하는 자료를 제공하거나 혹은 교사가 학습자에게 해당 언어의 형태를 의식할 수 있는 활동을 부여함으로써 형태와 의미 기능을 종합적으로 내재화하도록 하는 것이 중요하다고 보았다. 교사와 학습자의 역할에서 교사는 학습자의 활동을 유도하고 도움을 주는 촉진자이고, 학습자는 학습 활동의 적극적인 참여자가 된다. 교사는 학습자가 언어 형태에 대한 어려움으로 의미를 제대로 파악하지 못하는 것이 있는지 관찰하고 이를 해결해줄 수 있는 여러 가지 학습 자료 및 피드백을 제공하며, 학습자는 학습 활동의 주체로써 적극적으로 참여하는 역할을 한다. 마지막으로 교수 학습 유형으로는 언어 자료를 먼저 제시하고 그로부터 규칙을 도출해 내는 귀납적(inductive) 방법과 규칙을 먼저 제시하고 언어 자료에 적용하여 규칙의 타당성을 검증하는 연역적(deductive) 방법의 두 가지 기술을 조화롭게

사용하기를 제안하였다.

본고는 도티와 윌리엄스(Doughty & Willams, 1998)와 민찬규(2002)의 형태 초점 접근법에서 이루어지는 문법 교육의 단계를 바탕으로 몽골인 학습자를 위한 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 통사 층위의 교육 방안으로 다음과 같이 조사 항목 제시하기, 조사의 형태적 기능을 중심으로 관찰하기, 오류 수정하기, 조사의 통사적 기능을 중심으로 관찰하기, 과제 수행 필수 표현 제공하기, 출력 강화하기, 의식 향상시키기 등의 7가지 단계를 제시하고자 한다.

### ① 조사 항목 제시하기

이 단계에서 교사는 언어적 설명이나 수정 없이 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 형태에 대하여 반복적으로 입력을 줌으로써 학습자들이 해당 문법 형태에 무의식적으로 주목하도록 한다. 특히 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 포함된 구문을 이용하여 의도적으로 질문함으로써 학습자로 하여금 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 형태에 자연스럽게 노출되게 한다.

### ② 조사의 형태적 기능을 중심으로 관찰하기

‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 형태를 충분히 제시함으로써 차차 터득하게 만드는 단계로 학습자들에게 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 실현되는 다양한 언어 자료를 제시하여 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 형태를 찾아보고 관찰하도록 한다. 학습자들이 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 충분히 관찰했다고 판단되었을 때 다음과 같이 형태적 특징을 교육한다.

- 선행하는 요소와 의존하여 쓰이는 특징

(예) 선행요소가 자음으로 끝났을 경우: 책+ 이→책이, 책+ 은→책은,  
책+ 을→책을

(예) 선행요소가 모음으로 끝났을 경우: 엄마+ 가→엄마가, 엄마+ 는→  
엄마는, 엄마+ 를→엄마를

(예) 공대명사일 경우: 아버지+ 께서→아버지께서, 선생님+ 께서→선생

님께서

(예) 단체명사일 경우: 정부+에서→정부에서, 학교+에서→학교에서

- 선행하는 요소와 결합할 때 형태가 바뀌는 특징

(예) 나+가→\*나가(√내가), 저+가→\*저가(제가), 너+가→\*너가(네가)

- 몽골어에 대응하는 문법 형태에 대한 내용을 명시적으로 제시한다.

(예) ‘이/가’에 대응되는 몽골어 문법 형태는 ‘Ø’로 나타난다.

(예) ‘은/는’에 완벽하게 대응하는 문법 형태는 없지만 상황 맥락에 따라 비슷한 기능을 하는 문법 형태로는 ‘нь’, ‘бол’, ‘л’ 등이 있음을 가르친다.

\* ‘нь’은 제3인칭을 강조할 때만 한국어의 ‘은/는’과 대응하는 양상을 보이며, ‘бол’과 ‘л’은 담화·맥락에 따라 비슷한 기능을 하기도 하고 구별되는 양상을 보이기도 한다.

(예) ‘을/를’에 대응되는 몽골어 문법 형태에 ‘ийг/ыг/г’이 있다.

\* ‘ийг/ыг/г’은 직접목적어가 아닌 특정한 것을 나타내는 말(고유명사, 지시대명사, 인칭대명사 등의 대명사 혹은 한정사가 붙은 명사 등)의 경우 목적어가 ‘ийг/ыг/г’을 취하고, 불특정한 것을 나타낼 때는 생략되는 특징을 지니는데 이러한 현상은 구어체와 문어체에서 동일하게 나타난다.

### ③ 오류 수정하기

학습자들에게 한국어의 문법 형태를 명료하게 말해 줄 것을 요구하여 학습자가 오류를 범하였을 경우 교수는 이를 수정해 준다. 교수는 중간 중간에 두 번째 단계에서 제시한 형태에 대한 문법적 제약을 명시적으로 설명할 수 있다.

### ④ 조사의 통사적 기능을 중심으로 관찰하기

한국어와 몽골어에서 통사적으로 차이나는 부분에 대해 집중적으로 관찰하는 단계로 학습자들에게 작은 단위의 문장들을 제공하여 ‘이/가’ 있다/

없다, ‘을/를’ 타동사 구문 등을 찾아보도록 한다.

<보기>

- 한국어 책이 없어서 도서관에서 빌려야 해.
- 학생증이 있으니까 걱정하지 마.
- 버스를 타고 도서관에 가자 그러면.
- 철수를 만나서 같이 가자.

## ⑤ 과제 수행용 필수 표현 제공하기

‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사적 기능을 몽골어와 비교해서 학습하는 단계로 한국어의 타동사 및 자동사에 대한 충분한 지식을 제공하는 것을 목표로 한다. 이때 한국어의 ‘만나다’, ‘타다’, ‘돕다’ 등의 타동사는 반드시 목적어를 필요로 한다는 사실과 ‘사랑하다’, ‘좋아하다’ 등의 감정동사들도 역시 몽골어와는 다르게 ‘을/를’을 필요로 한다는 것을 알려준다.

<보기>

한국어	몽골어
동생이 책을 <u>읽</u> 어요.	동생이 책을 <u>읽</u> 어요.
동생이 택시 <u>를</u> <u>탔</u> 어요.	*동생이 택시 <u>에</u> <u>탔</u> 어요.
동생이 철수 <u>를</u> <u>만났</u> 어요.	*동생이 철수 <u>와</u> <u>만났</u> 어요.

<보기>

감정동사	한국어	몽골어
좋아하다	타동사	자동사
싫어하다	타동사	자동사
슬퍼하다	타동사	자동사

## ⑥ 출력 강화하기

출력 표현에 대해 묻거나 유도 질문하여 오류를 수정하고 표현을 정교화하는 단계로 학습자들에게 ‘가장 좋아하는 계절이 무엇인지라든가 혹은



아침에 무엇을 타고 학교에 왔는지, 어제 점심에 무엇을 먹었고, 오늘은 무엇을 먹을 것인지’ 등 다양한 질문을 던져 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 사용 시 많이 틀리는 표현들을 끄집어내도록 한다.

<보기>

- 바타가 가장 좋아하는 계절이 뭐야?
- 저는 \*여름에 가장 좋아해요.
- 아 바타가 여름을 좋아하는구나. 바타가 여름을 좋아하는 이유가 뭐야?
- 저는 추운 \*것에 싫어해서 \*여름에 좋아요.
- 이럴 때는 ‘저는 추운 것을 싫어해서 여름이 좋아요’라고 해요.

## ⑦ 의식 향상시키기

학습자들이 의사소통 중에 자신들에게 주어진 자료를 토대로 스스로 문법 지식을 쌓아가는 단계로 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 의사소통적으로 사용하는 활동 속에서 이해가 안 되는 부분에 대해 서로 묻고 답하면서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 지식을 향상시켜나가는 단계이며, 교수는 이때 관찰자의 역할을 한다.

### 3.1.2. 담화 맥락에 따른 화용 기능 교육 방법

본고는 고급 단계의 몽골인 학습자를 위한 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 교육 방법으로 담화 맥락에 따른 교육 방법을 제시하여 살펴보고자 한다. ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’은 문법적 기능뿐만 아니라 담화 맥락에 따라 화용적 기능을 하는 문법적 요소이므로 학습자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 상황과 맥락의 특성에 맞게 적절하고 정확하게 사용할 수 있기 위해 담화 수준의 문법 교육을 제공받아야 한다.

담화는 문장의 이상의 단위이고, 언어 사용의 측면에서 정의되고 있으나 연구의 관점에 따라 발화로 보기도 하고, 언어 행위로까지 확대해서 보기도 한다. Schiffrin(1994: 41)에서 담화를 발화(utterance)로 정의하면서 구어든 문어든 내적으로 맥락화된 언어 생산의 단위라고 주장하기도 했

다. Clark(1996: 29)에서는 담화를 여러 행위의 유형으로 파악하면서 대화나 연극, 소설 등의 많은 것을 포함하는 언어 사용의 집합체로 보았다.

양세희(2014)는 의사소통 능력 신장을 지향하는 문법에 대한 깊이 있는 이해와 탐구를 위해 학습자로 하여금 문법을 담화 층위에서 사용하도록 유도하고, 맥락에서 문법을 해석하고 재구성하는 능력을 기르도록 하는 것이 중요하다고 하여 담화 맥락에 따른 문법 교육의 단계를 다음과 같이 설정하였다.

#### 첫째, 문법 지식 인식 단계

담화에서 문법 지식을 관찰하고 인식하는 단계로 학습자가 담화에서 문법이 작용하는 양상 및 규칙을 관찰하고 인식함으로써 문법 지식 체계를 이해하는 단계이다.

#### 둘째, 문법 사용 지식 구성 단계

문법이 담화 맥락에서 어떻게 작용하는지를 학습하는 단계로, 문법이 작용하는 원리를 이해하고 담화 맥락 안에서 문법을 사용하는 연습을 한다.

#### 셋째, 문법에 대한 태도 형성 단계

문법에 대한 태도 즉, 필요성이나 흥미 등을 깨닫는 단계로, 여러 맥락이 주어진 담화를 대상으로 문법을 활성화하고, 문법에 대한 태도를 형성한다.

본고는 몽골인 학습자의 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용적 기능에 대한 이해를 돕고, 모어 화자와 비슷한 수준으로 이들 조사들을 문장 및 담화에서 올바르게 사용할 수 있는 능력을 배양하기 위해 양세희(2014)의 담화 맥락에 따른 교육 단계를 몽골인 학습자의 특징 및 본고의 목적에 맞게 변환하여 다음과 같이 명시적 접근법을 통해 담화 문법적 요소 탐구하기, 암시적 접근법을 통해 사회 문화적 요소 탐구하기로 구분하여 그 내용을 살펴보고자 한다.

### 1) 명시적 접근법을 통한 담화 문법적 요소의 탐구

학습자들은 명시적 접근법(Explicit approach)을 통해 담화가 어떻게 구성되었는지, 왜 그러한 방법으로 표현되었는지 등을 이해할 수 있으며,

담화 문법적 지식을 가지고 담화 내에서 어휘, 통사 등 특정 문법 요소의 역할을 이해할 수 있다.

### ① 텍스트에서 문법 지식을 관찰하기

명시적 접근법을 통한 담화 문법적 요소를 탐구하는 활동의 첫 번째 단계에서 학습자들은 주어진 텍스트를 통해 문법 지식을 관찰하게 된다.

교수가 학습자에게 텍스트를 제공하면 학습자는 해당 텍스트에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 쓰임을 관찰함으로써 이들 조사들의 화용적 기능이 텍스트 구조 차원에서 작용할 수 있음을 체계적으로 인식하고 이해한다.

<보기>

두 남자가 이야기를 나누며 산길을 걷고 있었다. 갑자기 큰 곰이 나타나자 두 남자는 도망을 치기 시작했다. 한 명은 나무타기를 잘하여 나무 위로 안전하게 피신을 하였으나 한 명은 나무타기를 하지 못하여 낙담한 채 그냥 엎드려 있었다.

‘두 남자가’와 ‘큰 곰이’는 담화 맥락에서 처음 등장하는 인물들로 신정보의 의미로 ‘이/가’가 쓰였다. 그러나 두 번째 문장의 ‘두 남자는’은 처음 소개한 후 다시 언급한 경우로 구정보의 의미로 ‘은/는’이 쓰였다. 세 번째 문장의 경우는 ‘한 명은’과 ‘한 명은’은 두 사람의 행동을 대조하기 위해 ‘은/는’이 쓰인 것이다. 이처럼 화자는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 선택하기 위해 이들 조사들이 텍스트 구조 차원에서 어떻게 작용하는지를 체계적으로 학습하게 된다.

### ② 담화 맥락에서 조사가 작용하는 원리를 이해하기

‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용 기능이 담화에서 작용함을 이해할 수 있도록 교수는 구체적인 텍스트를 제시한다. 학습자는 주어진 담화에서 조사가 무엇을 초점화하고 있는지를 찾아보며 이때 ‘초점’이 놓인 곳이 지정, 강조, 신정보 및 배타성, 대조 및 주제, 구정보, 문제성 제시 의미의 어디에 해당하는지를 파악한다. 교사는 차츰 단어, 구, 문장, 문단, 텍스

트, 담화 단위로 범위를 넓혀 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 작용하는 원리를 이해하도록 유도한다.

<보기> ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 다음의 텍스트에서 무엇을 초점화하고 있는지를 이야기해 봅시다.

지금 인간은 그 어느 때보다 과학기술이 발달한 시대에 살고 있다.



A: 외국인들이 가장 혐오하는 한국음식인 번데기라면서요?

B: 맞아요. 눈을 딱 감고 먹으려고 했는데 결국은 못 먹었어요.

A: 번데기가 얼마나 맛있는데! 다음에 꼭 먹으러 가자!

B: 네가 몇 번을 줄라도 난 안 갈 거야.



나이가 나이인지라 결혼에 대한 의문을 가지실텐데, 솔직히 저는 아직 결혼에 대해 진지하게 생각해 본 적이 없습니다. 나이찬 졸업생이긴 하지만 그래도 아직 학생인지라 자리가 잡히지 않은 상황이기도 하고, 해서 가정을 꾸리고 그 책임을 다할 수 있다는 자신이 들지 않아서요. 더 근본적으로는 아이들을 별로 좋아하지도 않고 굳이 사랑하는 사람과 같이 산다는 것 말고는 결혼의 필요성을 못 느껴서, 같이 살고 싶은 사람이 생기면 하고 아니면 말고 정도의 생각을 가지고 있습니다. 사랑하는 사람과 알콩달콩 오순도순 사는 것에 대한 로망이 아주 없는 것은 아닙니다만. 아무튼 그래서 당장 1-2년 안으로 결혼을 생각하고 계신 분이냐 어떻게 아이들을 안 좋아할 수 있느냐? 감정이 너무 메마른 것 아니냐? 라는 생각을 하시는 분은 아니었으면 좋겠어요.(KNS~3)

## 2) 암시적 접근법을 통한 사회 문화적 요소의 탐구

담화는 언어 사용자가 여러 사회 문화적 맥락 속에서 상호 교섭을 통해 만들어내는 문법 현상을 담고 있기 때문에 언어 사용자에게 해당하는 교사

와 학습자, 교육 현장을 둘러싼 사회 문화적 맥락과 연결된 상태로 존재한다. 따라서 암시적 접근법을 통해 학습자는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 담화 맥락에서 작용하는 원리를 이해 및 수용하고 또는 사용하는 연습을 함으로써 목표 언어의 사회 문화적 요소를 탐구하고 습득하는 기회를 가질 수 있다.

#### ① 제한된 담화 맥락에서 조사를 사용하는 연습하기

학습자는 담화 맥락에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용 기능을 파악하고, 이를 통해 담화를 구조화해봄으로써 담화 맥락 속에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 지정, 강조, 신정보, 구정보, 주제 및 대조, 문제성 제시 등의 의미를 터득하게 된다. 교수는 다음과 같은 텍스트를 제공하여 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용 기능을 파악하고, 구조화해 보는 활동을 제시한다.

<보기> 밑줄 친 부분이 담화에서 어떤 의미를 나타내는지 이야기해 봅시다.

· 선한 인상이라는 소리는 항상 듣는데, 예쁘지는 않지만 비호감인 외모는 아닌 것 같습니다. 교사를 몇 년 하다가 대학원을 와서 석사를 하고 있는데, 대학원 생활이 쉽지가 않네요. 대학원 생활이 힘들다기보다는 교사 할 때가 너무 좋았기 때문에 그런 것 같습니다. 담배는 살면서 한 번도 펴본 적 없지만 술은 굉장히 좋아합니다 (KNS~1)

· 서른 살 여자입니다. 얼굴과 몸매는 평범하게 생겼습니다. 인상이 좋다는 말을 가끔 듣곤 하는데, 예쁘다는 의미의 인상 좋음보다는 길 가다가 전도인들에게 붙잡힐 확률이 높은 인상 좋음인 것 같습니다. 얼굴은 아주 까맣지는 않지만 약간 진한 편이고, 선이 굵지 않은 편입니다. 안경을 끼서 푹푹해 보입니다. 기본적으로 골격이 있는 편이고 체력달련에 관심이 많아 운동은 꾸준히 하는데, 먹은 만큼 움직이고, 움직인 만큼 먹자는 신조를 가지고 있습니다. 굶이 따지자면 다이어트 목적보다는 체력을 높이는 게 목적이랄까요. 저 스스로는 외모에 비해 불만이나 콤플렉스가 없지만, 객관적으로 보았을 때 예쁘거나 바로 호감을 이끌어 낼만한 외모는 아닐 수 있고, 유행을 따라가며 외모에 많이 투자하거나 매일같이 꾸미고 다니는 타입도 아니라서, 외모를 중시하시는 분들은 제가 성에 차지 않겠지만 저 역시 부담스러울 것 같습니다. 예전에 제가 예쁘게 꾸몄을 때만 보고 마구 좋아하는 감정을 키우시다가 제가 조금만 풀어지거나 여성스럽지 않은 행동을 하면 맹비난하셨던 분이 계셔서 상처로 남았어요.(KNS~2)

## ② 다양한 담화 맥락에서 조사를 사용하여 재구성하기

교수는 광고, 소설, 연설문 등의 다양한 언어 형태의 담화 자료를 골고루 제시하며 학습자는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용 기능을 통해 담화의 의미를 해석해본다. 학습자는 구어와 문어 등의 다양한 담화 맥락을 접하면서 그 구조를 파악하고, ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 이용하여 결속성 있는 글을 써봄으로써 조사 사용 지식을 다양한 맥락에서 재구성하는 경험을 쌓는다.

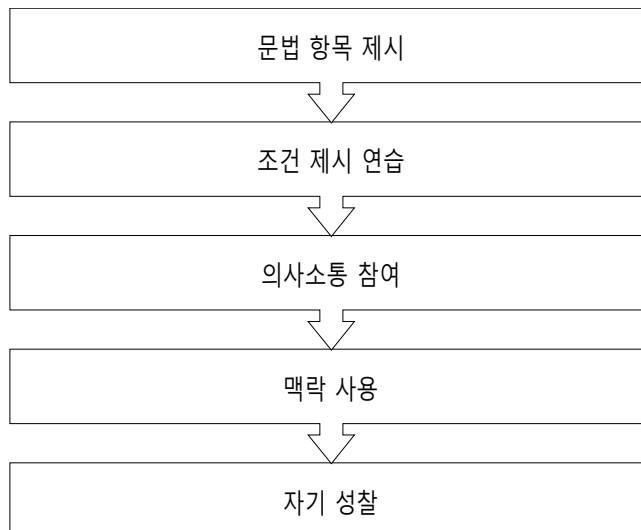
### ③ 의식 향상하기

학습자는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 구체적인 담화 맥락에서 언어 사용자에게 의해 절차적으로 재구성될 수 있음을 깨닫게 되면서 자신의 글쓰기를 점검해 본다. 나아가 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 모아 화자들이 다양한 담화에서 본인의 발화 의도 및 목적에 맞게 전략적으로 사용함을 깨달음으로써 학습자들은 문법에 대한 의식을 향상하게 된다.

### 3.2. ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 수업 모형

본고는 몽골인 학습자를 대상으로 효과적인 조사 교육을 진행하기 위하여 담화 맥락을 활용한 조사 교육의 수업 절차를 다음과 같이 제시한다. 담화 맥락을 활용한 수업은 학습자가 의사소통 맥락을 선택할 수 있으면서 교수의 의도에 따라 조사 교육에 관한 수업의 내용을 마련할 수 있다는 점에서 그 활용도가 높다고 할 수 있겠다. 전체적인 수업 절차는 아래의 <그림 33>과 같다.

<그림 38> ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 수업 절차



먼저 조사 항목 제시 단계에서 간단한 문장이나 문단 단위의 짧은 담화

자료를 제시하여 학습자로 하여금 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 형태와 의미에 주목하게 함으로써 학습자로 하여금 서서히 문법적 특징을 인지하도록 한다.

조건 제시 연습 단계는 교수가 문법적 조건에 따라 규칙을 제시하면 학습자는 그 규칙대로 조사를 사용하거나 문장을 만드는 활동을 하는 단계로 앞서 문법 항목 제시 단계에서 관찰하고 인지한 문법 항목들을 그 규칙에 맞게 정확하게 사용할 수 있는 능력을 길러나가는 데에 목적이 있다.

의사소통 참여 단계는 모둠활동으로 의사소통 맥락을 구성하는 단계이다. 몽골 내 한국어교육기관에서 10명 내지의 학습자가 한 학년을 이루는 특징을 감안하여 2인 1조로 팀을 이루어 주어진 의사소통 맥락에서 짝과 함께 상호작용하게 된다. 의사소통 참여 전에 교수는 학습자들에게 대화를 전개해 나가면서 발화할 때 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용이 어렵다고 느꼈던 부분이 무엇인지, 상대방의 대화에서 어려웠던 점이 무엇인지, 의사소통 과정 중에 일어난 느낌과 경험을 기억하도록 한다. 또한 교수는 학습자들이 형식적인 발화가 아니라 의사소통 맥락에서 창의적으로 자신의 생각을 표현하도록 유도한다.

맥락 사용 단계에서 교수는 시청각 자료나 상황적 단서를 던져주고 학습자들로 하여금 각자 자유롭게 글을 쓰도록 한다. 학습자들은 한 편의 결속성 있는 글을 씀으로써 담화 맥락에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 작용하는 원리를 스스로 찾아내어 이해하도록 한다.

마지막 자기 성찰 단계에서 학습자는 자신의 문법 사용 맥락과 이해에 대해 비판적으로 점검해본다. 학습자는 의사소통 맥락과 담화·맥락을 이용하여 글쓰기 활동 시 부족한 부분이 있었는지, 목표 언어의 문화로 인해 해당 상황을 잘못 이해한 부분이 있었는지 등을 스스로 점검해 본다.

### 3.2.1. 초급 학습자를 위한 수업 절차

앞서 살펴본 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 수업 절차에 의해 초급 단계와 중·고급 단계 학습자를 위한 수업 절차를 다음과 같이 설계한다.



## [단원의 구성]

- 단계: 초급
- 목표: ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사적 기능과 특징을 이해하고, 담화 맥락에 맞게 사용할 수 있다.
- 문법 항목: ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’

### 1) 문법 항목 제시 단계(awareness)

간단한 담화 자료를 제시하여 특정한 형태나 의미를 주목하여 서서히 문법적 특징 및 구조를 인지(awareness)하는 데에 목적을 두었다.

(활동1) 제시한 자료에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 포함된 부분을 모두 찾아 조사를 익혀봅시다.

- 안녕하세요? 여기는 크리스 씨예요. 이름이 뭐예요?
- 저는 김재민이에요. 크리스 씨는 의사예요?
- 네 의사예요. 크리스씨는 오늘 무엇을 해요?
- 한국어를 공부해요. 그리고 친구를 만나요. 김재민 씨는 무엇을 해요?
- 운동해요. 그리고 영화를 봐요.

### 2) 조건 제시 연습 단계(controlled drills)

문법적 조건에 따라 규칙을 제시하고 그 규칙대로 조사를 사용하거나 문장을 만드는 활동을 하게 한다.

<문법 규칙> 양성모음 어간: 책+을  
음성모음 어간: 친구+는  
나+가→내가

(활동1) 다음의 빈칸에 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’ 중에 맞는 것을 골라 사용해 봅시다.

<보기> 아버지가 신문을 읽어요.

가. 비□ 와요. 우산□ 가지고 가세요.  
나. 한국어□ 공부해요. 한국어□ 어려워요.  
다. 옷□ 사러 백화점에 갔어요. 지갑□ 없었어요.  
라. 김재민 씨□ 밥□ 먹고 운동□ 해요.

(활동2) 대조 후 부정문 구성하기: 다음 보기처럼 ㄱ~르을 만들어라.

<보기>

좋아하다-커피/차⇒ 영이는 커피는 좋아하지만 차는 좋아하지 않는다.

가. 타다-택시/버스                      나. 잘하다-몽골어/한국어  
다. 믿다-철수/영이                    라. 좋다-불고기/냉면

### 3) 의사소통 참여 단계(Communication activity)

다양한 상황을 제시하여 학습자들이 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 의사소통에서 정확하게 사용할 수 있도록 한다. 학습자들이 2인 1조로 팀을 이루어 주어진 담화 맥락에서 의사소통을 전개해 나간다.

(활동1) 짝과 같이 이야기해 봅시다.

ㄱ. 김재민 씨는 무엇을 들고 있어요?



ㄴ. 크리스 씨는 누구를 좋아해요?



ㄷ. 수진 씨는 무엇을 타고 학교에 가요?



ㄹ. 김재민 씨는 왜 뛰어가요?



### 3.2.2. 중·고급 학습자를 위한 수업 절차

#### [단원의 구성]

- 단계: 중·고급
- 목표: ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용적 기능과 특징을 이해하고, 담화 맥락에 맞게 사용할 수 있다.
- 문법 항목: ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’

## 1) 조건 제시 연습(controlled drills)

필요한 문법 항목을 이용하여 의미 있는 표현(guided, meaningful drills)을 만들도록 유도한다. 중·고급 학습자를 위한 문법 항목 인지 향상 단계로 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 담화 맥락에서 강조, 주제 및 대조, 문제성 제시 등의 화용적 기능을 하는 예문들을 많이 끄집어내어 사용하도록 한다.

(예) 다음의 ‘보기’처럼 필요한 조사를 넣어 의미 있는 글을 만들어 봅시다.

### <보기>

얼굴은 아주 까맣지(는) 않지만 약간 진한 편이고, 선이 굵지 않은 편입니다. 안경을 껴서 푹푹해 보입니다. 기본적으로 골격이 있는 편이고 체력달련에 관심이 많아 운동(은) 꾸준히 하는데, 먹을만큼 움직이고, 움직인만큼 먹자는 신조를 가지고 있습니다. 굳이 따지자면 다이어트 목적보다(는) 체력(을) 높이는 것이 목적이랄까요.(KNS-2)

<활동1> 단둘( ) 있는 상황, 특히 처음 보는 사람과 단둘이 있어야 하는 소개팅 자리에 있게 되면 어색해하는 것이 표정에 나타난다는 점입니다. 이걸 남자친구로서의 단점이라기보다( ) 소개팅남으로서의 단점이겠지요. 평소에 말( ) 재미있게 잘 하는 편이라 어느 모임에 나가도 인기( ) 있는 편이지만 소개팅에서( ) 같은 말을 해도 잘 안 된다는 것이 문제입니다.

## 2) 의사소통 참여 단계(Communication activity)

### · 짧은 담화 구성하기(discourse composition)

학습자에게 어떤 조건을 제시하거나 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 실현하도록 짧은 대화체로 이야기를 구성해 나간다.

(예) ‘이/가’가 들어가는 대화를 계속 전개해 나간다.

가. 안녕하세요, 슈퍼 가시나 봐요?

나. 네, 친구간 놀러와서 슈퍼에 가요.

다. 오늘 싱싱한 과일이 많이 들어왔더라고요.

라. 정말요? 안 그래도 친구간 딸기간 그렇게 먹고 싶다고 했는데 잘 되었네요.

### · 자유 담화(free discourse)

앞의 (2)를 말하기에 응용하고 조건 없이 자유롭게 긴 대화체로 전개해 나가면서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 이용하여 긴 대화를 만든다.

(예) 자유 주제로 이야기하기

저는 인문계열 학부생입니다. 주중에는 일주일에 3-4번 이상을 운동을 하려고 노력하고, 매일 학교에서 공부를 합니다. 그러다 주말이 되면 급격히 풀어져서 밀린 잠을 자거나 가족이나 친구들과 시간을 보내거나 밀린 TV 시청이나 미드 시청을 하는 편입니다. 요즘은 삼시세끼와 미운우리새끼를 즐겨보고, 미드는 스토리간 탄탄한 범죠편이나 코미디를 즐겨보고 있습니다.(KNS~4)

### 3) 맥락 사용 단계(Context using)

#### · 자유 작문(free- sentence composition)

시청각 자료나 상황적 단서를 던져주고 학습자 각자가 자유롭게 글을 쓰게 한다. 학습자로 하여금 한 편의 결속성 있는 글을 쓰게 함으로써 담화 맥락에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’이 작용하는 원리를 스스로 찾아내어 이해하도록 한다.

(예) 이상형에 대해 글을 써봅시다.

<보기>

본인의 일을 사랑하고, 자기 자신을 위할 줄 알고, 자기 자신과 자기의 미래에 대한 믿음을 가지고 노력할 줄 아는 사람이 좋습니다. 나이도 크게 따지지 않습니다. 다만 자기 자신을 건강하게 사랑할 줄 아는 분, 자기 자신을 잘 알고 자신의 원하는 바를 솔직하게 인정하고 표현할 줄 아는 분, 크든 작든 자신과 주변을 되돌아볼 계기가 된, 인생의 어떤 굴곡을 한번 경험해보고 그로 인해 세상을 대하는 의연함과 이해심이 높은 분이 제 이상형입니다.

<활동1> 이해하기 어려운 한국 문화에 대해 글을 써봅시다.

4) 자기 성찰 단계(Self-examination)

학습자들이 의사소통 및 글쓰기 과정에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 사용시 잠재 맥락 중 부족한 부분이 있었는지 한국어 문화의 차이로 인해 해당 상황을 잘못 이해한 부분이 있었는지 등을 점검해 보도록 하고, 교수는 그 내용을 검토하여 수업 내용을 재구성해 나간다.

## V. 결론

한국어교육의 궁극적인 목표는 한국어 능력을 기르고, 의사소통 능력을 신장하는 데에 있다. 외국인 학습자가 한국어 활동에서 모어 화자와 비슷한 수준으로 사고하고 의사소통하기 위해 한국어 문법은 필수적인 요소이며, 특히 문장 및 담화에서 다양한 화용적 기능을 하는 조사에 대한 지식은 매우 중요하게 작용한다.

‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’은 한국어 학습의 초급 단계에서부터 제시되는 사용 빈도가 가장 높은 문법 요소이지만 학습자의 오류 또한 빈번히 발생하는 항목이다. 특히 몽골인 학습자는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용에서 화석화된 오류 양상을 보이기에 본고에서는 이를 해소하고자 몽골인 학습자의 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’에 대한 사용 오류를 통사·화용의 전반적인 측면에서 검토함으로써 그 양상 및 원인을 살펴보고, 이에 따른 교육적 처치로 형태 초점에 따른 통사 기능 교육 방법과 담화 맥락에 따른 화용 기능 교육 방법을 제시하였다.

먼저 본고의 진행을 위해 몽골의 주요 4개 대학의 한국어교육 커리큘럼과 교재를 분석하여 문법 교육의 문제점을 조사를 중심으로 검토하였다. 이어서, 몽골인 학습자 170명을 대상으로 조사 항목에 대한 문법성 판단 테스트를 실시하여 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 오류 양상 및 원인을 분석하였다. 다음으로 모어 화자와 몽골인 학습자가 작성한 총 16,591어절의 작문 자료를 대상으로 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 사용 빈도 및 오류 양상을 분석한 후 몽골인 학습자 22명을 대상으로 심층 면접을 진행하여 몽골 내 한국어교육에서의 조사 교육의 문제점과 통사·화용 층위에서의 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 기능에 대한 학습자의 이해 및 지식 정도를 확인하였다.

실험 결과 학습자들은 통사 층위에서 특정 서술어 사용 시 ‘을/를’을 다

른 조사로 대치하여 쓰는 오류를 가장 많이 범하였고, 화용 층위에서는 ‘은/는’의 대조 및 주제 의미와 ‘을/를’의 강조 의미에서 빈번한 오류를 범한 것으로 나타났다. 그리고 한국어 학습 기간에 따라 분석하였을 때 1~2학년 학습자들은 ‘은/는’과 ‘을/를’에 비해 ‘이/가’에서 더 잦은 오류를 보였고, 3~4학년 학습자들은 ‘이/가’와 ‘은/는’에 비해 ‘을/를’에서 높은 오류율을 보였다. 작문 자료 분석에서 몽골인 학습자들은 모어 화자에 비해 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 화용적 기능을 정확히 알고 사용하는 데에 그 이해도 및 숙달도가 매우 부진한 것으로 나타났다. 모어 화자는 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 문장과 담화에서 지정, 강조, 신정보, 대조 및 주제 등의 다양한 의미로 활용한 것에 비해 몽골인 학습자들은 주로 ‘은/는’만을 문장의 어두에서 주제의 의미로 사용하는 양상을 보였다. 학습자 심층 인터뷰에서는 몽골인 학습자 모두가 한국어 조사 교육의 필요성에 대해 높은 인식을 지니고 있고, 개선된 교육내용 및 방안을 기대하는 것으로 확인되었다.

본고에서는 이와 같은 문제점을 해결하고자 한국어를 외국어로 배우는 몽골인 학습자들에게 학습 단계와 난이도를 고려한 형태 초점에 따른 통사 층위에서의 기능 교육 및 담화 맥락에 따른 화용 층위에서의 의미 기능교육을 통해 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 문법의 전반적인 측면에서 고르게 학습하고, 사용할 수 있도록 교육 내용을 제시하였다. 학습자는 이와 같은 처치를 통해 문법 지식을 일방적으로 전달받는 수준이 아니라 학습자 스스로가 문법 지식을 인식하고, 해석할 수 있으며, 더 나아가 다양한 수행을 통해 이를 재구성해감으로써 문법 사용 능력을 향상시킬 수 있다고 판단하였다.

초급 단계에서 학습자는 조사 항목의 위계에 따라 목표 언어의 문법 지식을 인식하면서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 형태적 기능을 관찰하며, 중급 단계에서는 문법 지식을 직접 사용하는 과정을 통해 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 통사적 기능을 모국어와의 비교를 통해 익혀나가고, 고급 단계에서



는 이렇게 습득한 문법 지식을 재구성하는 과정을 거치며 담화 맥락 안에서 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 적절하게 사용하고, 재구성하는 능력을 기를 수 있다.

본 연구는 한국어의 대표적인 구조격 조사 ‘이/가’, ‘을/를’과 보조사 ‘은/는’의 통사·화용 기능에 초점을 맞추어 몽골인 학습자와 모어 화자의 실제 사용 양상을 바탕으로 오류 양상 및 원인을 분석하여 이에 적합한 교육 내용 및 방법을 구축하였다는 점에서 의의가 있다. 향후 외국인 학습자들이 가장 많은 어려움을 느끼는 조사 체계 전체를 아우르는 통합적인 연구가 후속 연구로 연결되어야 할 것이다.

## 참고 문헌

### 〈교재〉

- 몽골국립대학교 한국학과(2005), 『한국어 문법론』, 몽헌 우섹.  
몽골인문대학교 한국어학과(2006), 『한국어! 웃으며 소리치며 제대로 익혀보자!』 제1권~7권, 몽골인문대학교.  
서울대학교 언어교육원(2010), 『한국어』 제1~6권, 문진미디어.  
연세대학교 한국어학당(2010), 『한국어』 제1권~6권, 연세대학교 출판부.  
한국국제교류재단(2013), 『몽골인을 위한 종합 한국어』 제1권~4권, 한국국제교류재단.

### 〈논문 및 단행본〉

- 강남옥(2010), 「몽골인 한국어 학습자의 처·여격 조사 사용에 대한 대조언어학적 분석 및 교육방안 연구」, 『한국어교육』, 제21집, No3, 1~21쪽.  
강남옥(2013), 「한국어 학습자를 위한 접속문 시간 표현의 교육 내용 조직화 원리 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문.  
강남옥·이슬비(2008), 「한국어 교사의 학습자 오류 평가에 대한 연구: 원어민 교사와 비원어민 교사의 오류 판정 양상을 중심으로」, 『국어교육연구』 제22집, 서울대학교 국어교육연구소, 185~227쪽.  
강신·김기선·김기성·김학성·이성규(2009), 『현대몽골어와 한국어의 문법 비교 연구』, 한국문화사.  
강현화(2005), 『한국어문법교육론』, 외국어로서의 한국어교육학, 한국방송통신대학교 출판부, 114~143쪽.  
고석주(2002a), 『현대 한국어 조사의 연구 1: 격 개념과 조사 ‘-가’와 ‘-를’을 중심으로』, 연세대학교 언어정보연구원, 한국문화사.  
고석주(2000), 「한국어 조사의 연구: ‘가’와 ‘를’을 중심으로」, 연세대학교 박사학위논문.  
고석주(2002b), 「조사 ‘-가’의 의미」, 『국어학』 제40집, 국어학회, 221~246쪽.  
고영근(1976), 「특수조사의 의미 분석, ‘까지, 마저, 조차’를 중심으로」, 『문법연구』 3, 탑출판사.  
고영근·구본관(2008), 『우리말문법론』, 집문당.

- 국립국어원(2005), 『외국인을 위한 한국어 문법 2』, 커뮤니케이션북스, 477~481쪽.
- 김귀화(1994), 『국어의 격 연구』, 한국문화사.
- 김기성(2001), 「현대 몽골어의 한글 표기에 대해」, 『몽골학』 제11집, 몽골학회, 267~296쪽.
- 김미령(2006), 「국어의 격 표지 교체와 의미역 연구」, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 김방한(1973), 「한국어의 계통연구의 문제점」, 『언어학』, 제1권, 서울대학교 동아문화연구소, 3~18쪽.
- 김상수(2003), 「외국어로서의 한국어 교육을 위한 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’에 관한 연구」, 부산외국어대학교 대학원 석사학위논문.
- 김서형(2009), 「대학 수학 한국어 학습자의 조사 오류 분석과 교육 방안」, 『한국어학』, 제42집, 95~121쪽.
- 김승곤(1996), 『한국어의 토씨와 씨끝의 연구사』, 박이정.
- 김승희(2012), 「몽골인 한국어 학습자의 격조사 오류 분석 연구」, 동국대학교 석사학위논문.
- 김영희(1974), 「한국어 조사류어의 연구」, 『문법 연구』 1, 문법연구학회, 271~312쪽.
- 김용범(1999), 「한정사 ‘도’의 의미·화용론」, 『언어와 정보』 3-2, 한국언어정보학회, 27~52쪽.
- 김용범(2004), 「초점과 주제의 음성학적 관련성」, 『언어와 정보』 8~1, 한국언어정보학회.
- 김원경(1993), 「외국어로서의 한국어 교육을 위한 조사 ‘은/는’과 ‘이/가’에 대한 실험적 연구」, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김유미(2001), 「학습자 말뭉치를 이용한 한국어 학습자 오류 분석 연구」, 『외대어문총』, 경희대학교 비교문화연구소.
- 김유정(1998), 「외국어로서의 한국어 문법 교육: 문법 항목 선정과 단계화를 중심으로」, 『한국어학』 제41집, 한국어학회, 183~362쪽.
- 김유정(1998), 「외국어로서의 한국어 문법 교육: 문법 항목 선정과 단계화를 중심으로」, 『한국말교육』, 국제한국어교육학회, 19~37쪽.
- 김재욱(2010), 「등급별 한국어 문법교육: 한국어 문법교육의 위계화를 중심으로」, 국제한국어교육학회, 학술대회논문집, 335~346쪽.
- 김정숙(2008), 『한국어 교수법의 일반 원리』, 한국어와 한국어교육, 한국문화사.

- 김정숙·남기춘(2002), 「영어권 한국어 학습자의 조사 사용 오류 분석과 교육 방법: ‘이/가와 ‘은/는’을 중심으로」, 『한국어교육』 제13권 1호, 국제한국어교육학회, 27~45쪽.
- 김정숙·남기춘(2009), 「영어권 한국어 학습자의 조사 사용 오류 분석과 교육 방안」, 『한국어교육』 국제한국어교육학회, 제13집, 27~45쪽.
- 김정은(2004), 「일본어권 학습자의 조사 오용 양상」, 『한국어교육』, 제15권 1호, 국제한국어교육학회, 1~31쪽.
- 김정은·이소영(2003), 「중간언어 관점에서 한국어 학습자의 조사 오류 연구」, 이중언어학회, 90~92쪽.
- 김중섭·이정희(2008), 「일본인 한국어 학습자의 작문에 나타난 주격조사 오류 연구」, 『이중언어학』, 이중언어학회, 제36집, 69~91쪽.
- 김지우(2009), 「중국인 한국어 학습자의 조사 생략 오류 분석과 교육 방안 연구」, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문, 73쪽.
- 김지은(2009), 「조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 대치오류 분석」, 『언어과학연구』, 제48집, 언어과학회, 1~40쪽.
- 김학선(2005), 「현대몽골어와 한국어의 대격 표지에 관하여: 주제화 기능을 중심으로」, 『몽골학』, Vol19.
- 김호정·강남옥(2010), 「한국어 학습자의 문법 습득 양상 연구 II」, 『국어국문학』 제156집, 국어국문학회, 5~41쪽.
- 김호정·강남옥(2010), 「한국어 학습자의 문법 습득 양상 연구(II): 조사 {이/가}와 {은/는}의 사용 양상을 중심으로」, 『국어국문학』 제156집, 국어국문학회, 5~41쪽.
- 남수정(2010), 「몽골인 한국어 학습자의 쓰기 자료에 나타난 중간언어 연구: 격조사를 중심으로」, 계명대학교 석사학위논문, 58~63쪽.
- 노금송(2006), 「한국어 조사 오류 양상과 조사 교육 방안」, 『한국어교육연구』, 제6호, 234~249쪽.
- 류구상(1989), 「국어 조사 ‘를’에 대한 연구」, 『국어국문학』 제102집, 국어국문학회, 117~146쪽.
- 목정수(1998), 「격조사 교체 현상에 대한 통사 의미적 논의의 재검토: 조사류의 새로운 질서를 토대로」, 『언어정보』 제2집, 고려대 언어정보연구소.
- 민찬규(2002), 「형태 초점 의사소통 접근 방법: 교수법적 특징과 영어 교육의 적용방안」, 『Foreign Language Education』, 제9집, 69~88쪽.

- 민현식(2013), 「한국어 교재의 문법 항목 위계화 양상에 대하여」, 『문법교육』, 한국어문법교육학회, 제9집, 105~157쪽.
- 민현식(2013), 「한국어 문법 교육론」, 『한국어 교육의 이론과 실제』 2, 서울대학교, 한국어문학연구소·국어교육연구소·언어교육원, 277~313쪽.
- 박동호(2007), 「한국어 특수 조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 분석과 교육 방안」, 한국외국어교육학회 14, 415~445쪽.
- 박상준(1932), 『조선어법』, 동명서관.
- 박소영(2008), 「중국인 학습자의 한국어 조사 사용 오류 분석과 교수방안: 조사 ‘이/가’, ‘을/를’, 그리고 ‘은/는’을 중심으로」, 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박종우(1946), 『한글의 문법과 실제』, 중성사.
- 선우용(1994), 「국어 조사 ‘이/가’, ‘을/를’에 대한 연구」, 『국어연구』 제124집, 국어연구회.
- 성광수(1977), 「국어 조사에 대한 연구: 생성이론적 분석을 중심으로」, 고려대학교 박사학위논문.
- 성기철(1985), 『현대 국어 대우법 연구』, 개문사.
- 성기철(1994), 「격조사 ‘를’의 의미」, 『한국말교론』, 한국어교육학회, 제5집 31~50쪽.
- 성비락(2005), 「몽골인 학습자를 위한 한국어 문법 교육과정의 내용 체계 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 신창순(1975), 「국어의 ‘주어 문제’ 연구」, 『문법연구』 제2집, 문법연구회, 131~170쪽.
- 신창순(1979), 「국어 조사의 연구」, 『국어국문학』 제67집, 국어국문학회, 1~21쪽.
- 안다(2011), 「한국어와 몽골어 격조사 비교 연구」, 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 안명철(2001), 「이중 주어문과 구동사」, 『국어학』 제38집, 국어학회, 181~207쪽.
- 양세희(2014), 「국어의 조사 교육에 대한 연구: 담화 문법을 중심으로」, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 엄기철(2002), 「한국어 조사 ‘이/가’, ‘을/를’의 기능과 의미 연구」, 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 오현정(2011), 「보조사 {은/는}과 주격조사 {이/가}의 교수·학습 방법 연구」, 『한국어의미학』 제35집, 189~213쪽.

- 왕충은(2013), 「한국어와 몽골어의 격조사 비교 연구」, 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- 우형식(1996b), 『국어 타동 구문 연구』, 박이정.
- 유길준(1909), 『대한 문전』, 동문관, 제1부 제2책.
- 유동석(1984), 「양태조사의 통보기능에 대한 연구: ‘이’, ‘을’, ‘은’을 중심으로」, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 유서영(2015), 「한국어 격소자의 기능 교육 연구: ‘이/가’와 ‘을/를’을 중심으로」, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 유해준(2016), 「보조사를 포함한 한국어 교육 문법 유형 분석」, 『언문논집』 제65호, 267~282쪽.
- 유현경·양수향·안예리(2007), 「영어권 중·고급 학습자를 위한 조사 ‘가’와 ‘는’의 교수 학습 방안 연구」, 『이중언어학』 제34집, 271~298쪽.
- 윤재원(1988), 「국어 보조사의 담화 분석적 연구」, 영남대학교 대학원 박사학위논문.
- 이광호(1988), 『국어 격조사 ‘을/를’의 연구』, 탑출판사.
- 이기백(1972), 「국어 조사의 사적 고찰」, 『논문집』 제16집, 경북대학교, 1~17쪽.
- 이남순(1988), 『국어의 부정격과 격 표지 생략』, 탑출판사.
- 이남순(1998), 「속격의 격 표지」, 『격과 격 표지』, 월인, 63~97쪽.
- 이상춘(1925), 『조선어문법』, 송남서관.
- 이석규(1992), 『현대 국어의 도움토씨의 의미 연구』, 김승곤 편(2002), 279~298쪽.
- 이선희(1993), 「복합 술어 구문에 대하여」, 『말』 제18집, 연세대학교 한국어학당.
- 이선희(2004), 『국어의 조사와 의미역: 조사 ‘를’과 논항 실현을 중심으로』, 연세대학교 언어정보개발연구원, 한국문화사.
- 이승녕(1961), 『중세국어문법』, 을유문화사.
- 이안나(2010), 「외국인 한국어 학습자의 조사 습득 순서 연구: ‘은/는’, ‘이/가’, ‘을/를’을 중심으로」, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이운정(2002), 「한국어 교재에 나타난 조사 교육 내용 비교 연구」, 울산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정훈(2004), 「국어의 문법 형식과 통사 구조 연구」, 서강대학교 대학원 박사학위논문.
- 이정희(2002), 「한국어 오류 판정과 분류 방법에 관한 연구」, 『한국어교육』 Vol 13, No.1, 176~197쪽.

- 이지영(1997), 「한국어 조사 ‘가/를’의 교수 모형」, 『교육한글』, 한글학회.
- 이필영(1982), 「조사 ‘가/이’의 의미 분절」, 『관악어문연구』 제7집, 417~431쪽.
- 이해영(2003), 「한국어 교육에서의 문법 교육」, 『국어교육』 제112집, 한국어 교육학회.
- 이해영(2004), 「한국어 교재의 문법 영역 분석: ‘이/가’와 ‘은/는’을 대상으로」, 『문법교육』, 한국문법교육학회, 177~256쪽.
- 이홍식(2000), 『국어 문장의 주성분 연구』, 월인.
- 임홍빈(1972), 「국어의 주제화 연구」, 『국어연구』 제28집, 국어연구회.
- 임홍빈(1974), 「주격 중출문을 찾아서」, 『문법연구』 1, 문법연구회, 111~148쪽.
- 임홍빈(2007), 『한국어의 주제와 통사 분석』, 서울대학교 출판문화원.
- 장하일(1947), 『중등새말본』, 교재연구사.
- 정희자(2008), 『담화와 문법』, 한국문화사.
- 정희정(1988), 「‘에’를 중심으로 본 토씨의 의미: ‘에’와 ‘가’, ‘를’의 의미 비교」, 『국어학』 제17집, 국어학회, 153~175쪽.
- 조인정(2006), 「영어권 한국어 학습자의 주격과 목적격 조사 대치 오류에 대한 비교언어학적 분석」, 『한국어교육』, 제17집, 국제한국어교육학회, 289~299쪽.
- 주경희(2009), 『한국어 문법 교육론: 조사를 대상으로』, 박이정.
- 채완(1976), 「조사 ‘은/는’의 의미」, 『국어학』, 제4권 1호, 국어학회, 93~113쪽.
- 최태호(1957), 『중학말본』, 사조사.
- 하구아수릉(2003), 「몽골어의 특수조사 ‘ni’와 한국어의 특수조사 ‘-은/-는’의 비교 연구」, 인하대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍사만(1983), 『국어의 특수 조사론』, 학문사.
- 홍수영(2012), 「보조사 ‘은/는’의 인지언어학적 의미 기능 연구」, 대구대학교, 석사학위논문.
- 황정숙(1992), 「외국인을 위한 한국어 조사의 수업모형」, 상명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- Amarjargal(2011), 「현대 한국어와 몽골어의 격조사 비교 및 교육 방안 연구」, 인하대학교 대학원 석사학위논문, 59쪽.
- Batsaikhan, Munkhtsetseg(2013), 「한국어 격조사와 몽골어 격어미의 비교」, 충북대학교 대학원 석사학위논문.

- Bazarragchaa, M(1999), *Mongol helnii tiin yalgal*, Mongol Ulsein Ih Surguuliin Helvleliin Tovchoo, 121~123.
- Blake, R(1998), *The role of technology in second language learning*. New York, Modern Language Association.
- Byambasan, P & Norovnyam, Ts. & Purev-Ochir, B. & Sanjaa, J. & Janchivdorj(1987), *Orchin tsagiin Mongol helnii ug zuin baiguulalt*, Ardiin bolovsroliin yamnii surah bichig setguuliin negdsen redaktriin gazar.
- Clark, H, H.(1996), *Using Language*, Cambridge University Press.  
김지홍 역(2009), 『언어 사용』, 도서출판 경진.
- Doughty, C & Willams, J.(1998), *Focus on Form in Classroom*, Second Language Acquisition, Cambridge University Press, 197~261.
- Ellis, R.(1997): *SLA Research and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Enkhbold, Enkhtur(2014), 「한국어와 몽골어의 주격조사와 호격조사 비교 연구」, 서울시립대학교 대학원 석사학위논문.
- Enkhtaivan, Soyol-Erdene(2013), 「한국어교육을 위한 한국어와 몽골어의 조사 비교 연구」, 창원대학교 대학원 석사학위논문, 43쪽.
- Enkhtuul(2004), 「조사 '로'의 용법: 현대몽골어와 비교하며」, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- Enkhzul(2006), 「몽골인 한국어 학습자를 위한 부사격 조사 연구」, 『어문 연구』 제34집, 한국어문교육연구회, 448~468쪽.
- Erdene Tugsbayar(2007), 「현대 한국어와 몽골어의 격조사 비교 연구: 문법 기능과 의미 기능을 중심으로」, 상명대학교 대학원 석사학위논문.
- Fotos S.& Ellis, R.(1991), *Communicating about Grammar: A Task-based approach*, Tesol Quarterly, 25, 605~628.
- Larsen-Freeman, Diane(2001), *Teaching Grammar*, In M. Celce-Murcia (Ed), *Teaching English as Second of Foreign Language*, Rowley, Mass Newbury House, 251~266.
- Larsen-Freeman, Diane(2003), *Teaching Language: From Grammar to Gramming*, Boston, MA: Thomson-Heinle.
- Lee, J.-S.(1993), *Case Alternation in Korean: Case Minimality*, Thaeaksa.



- Long, M.(1988), *Instructed inter Language Development*, In L.Beebe(Ed), *Issues in Second Language Acquisition*.
- Luvсанvandan, Sh.(1968), *Phonemiin Onoliin tuhai asuudlad*, Ardiin bolovsroliin yamnii surah bichig setguuliin negdsen redaktriin gazar.
- Luvсанvandan, Sh.(1977), *Orchin tsagiin Mongol helnii butets*, Ded devter, Ulaanbaatar, 26~33.
- Mandakhbaatar Altantsetseg(2016), 「한국어와 몽골어의 격조사 비교 연구: 목적격 조사와 부사격조사를 중심으로」, 강원대학교 대학원 석사학위논문.
- Marshall, C. & Rossman, G. B.(1999), *Designing Qualitative Research*, Sage Publications.
- Poppe, N.(1954), *Grammar of Written Mongolian(4th unresvised printing)*, Otto Harrasowitz, Wiesbaden, 유원수 옮김 (1992), 『몽골문어법』, 대우학술총서, 민음사.
- Ramstedt, G. J.(1939), *A Korean Grammar*, Suomalais-Ugrilainen Seura.
- Schiffrin, D.(1994), *Approaches to Discourse*, Blackwell.
- Schuman, H.(1982), *Artifacts are in the Mind of the Beholder*, American Sociologist Vol, 17, No. 1, 21~18
- Schütze, C. T.(1996), *Korean Case Stacking Is'nt: Unifying Noncase Uses of Case Particles*, in *Proceedings of the North East Linguistic Society(NELS)* 26, ed. by K. Kusumoto, 351~365.
- Thombury, Scott(1999, 2nd, 2000), *How to Teach Grammar*, Longman.
- Ulziibat, D.(2013), 「한국어와 할흐몽골어의 동작상에 대하여」, 한국언어학회, 학술대회지, 제6집.
- Ur, Penny(1996, 2nd, 2002), *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge Teacher Training & Development Series, Cambridge University Press.
- Willis, J(1996), *A Framework for Task-based Learning*, Longman.

## <부록1> 조사 설계의 개요

부(部)	문항 번호	문항내용
1부 (공통)	1~15	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 인적 사항(성명, 나이, 학년, 성별 등)</li> <li>- 학습 사항(기간, 기관, 학습 목적, 선호하는 학습 방법, 모국어의 영향 등)</li> <li>- 어려운 문법 항목(어미, 조사, 높임표현 등)과 어려운 조사 항목(격조사, 보조사, 접속조사)</li> </ul>
2부 (1~2학년)	1, 6	‘을/를’ V(한국어의 타동사가 몽골어에서 자동사일 경우)해석
	2, 5	‘이/가’의 지정 의미 해석
	3	‘은/는’의 구정보 의미 해석
	4, 10	‘은/는’의 대조 의미 해석
	7	‘은/는’의 강조 의미 해석
	8, 15	‘을/를’ 격표지 기능의 해석
	9, 11, 12	‘이/가’의 격표지 기능 해석
	13	‘을/를’ V(한국어 감정동사의 특징) 해석
	14	‘을/를’의 강조 의미 해석
3부 (3~4학년)	1, 5	‘은/는’의 대조 의미 해석
	2, 3, 9, 11, 15	‘을/를’의 강조 의미 해석
	4, 6, 12, 16, 17	‘이/가’의 강조 의미 해석
	8, 18	‘은/는’의 강조 의미 해석
	7, 10	‘을/를’의 문제성 제시 의미 해석
	13	‘을/를’ V(한국어의 타동사가 몽골어에서 자동사일 경우)해석
	14	‘을/를’의 격표지 기능 해석
4부	모어 화자의 8,350 어절의 작문 자료	조사 사용 빈도 및 사용 양상 비교 분석
	몽골인 학습자의 8,241 어절의 작문 자료	

## <부록2> 실험 설문지

### Судалгааны талаарх тайлбар болон судалгаанд оролцохыг зөвшөөрсөн бичиг

Судалгааны нэр : Солонгос хэлний нөхцлийн утга зүйн үүргийг заах арга  
члал

- '이/가', '은/는', '을/를' нөхцлүүдийн тухай-

Судалгаа хариуцагчийн нэр : *Ө. Болор-Эрдэнэ(Сөүлийн Их Сургуулийн Баг  
шийн Их Сургууль, Солонгос хэлний заах арга зүйн докторын зэрэг гор  
илогч )*

Энэхүү судалгааны ажил нь Солонгос хэл сурч буй Монгол оюутнууды  
н солонгос хэлний чадварыг дээшлүүлж, системчилсэн мэдлэг олгоход тус  
лах зорилгоор Солонгос хэлний нөхцөл '이/가', '은/는', '을/를'-н түгээмэл а  
лдаануудын төрөл болон алдаа гаргаж буй шалтгаан зэргийг олж тодруул  
ан улмаар эдгээр нөхцлүүдийн талаарх хэлбэр зүй, утга зүйн үүрэг функц  
ыг оюутнуудад үр дүнтэй зөв аргаар хэрхэн яаж заах вэ гэдгийг судлах  
зорилготой юм.

Та Монголын их дээд сургуулиудад Солонгос хэлний дүрэм хэрхэн яаж  
заагдаж байгааг төлөөлөн үзүүлж чадах хүмүүсийн нэг тул энэхүү судал  
гаанд оролцохоор уригдсан юм. Энэхүү судалгааны ажлыг гардан явуул  
ж байгаа Сөүлийн Их Сургуулийн оюутан Ө.Болор-Эрдэнэ(U.Bolor-Erdene,  
010-6\*72-2\*15) танд судалгааны ажлын талаар дэлгэрэнгүй тайлбарлах бол  
но. Та сайн дурын үндсэн дээр уг судалгаанд оролцохоос өмнө судалгаан  
ы агуулга болон зорилго юу болохыг сайтар ойлгож мэдсэн байх шаардл  
агатай. Тиймээс доорх агуулгыг сайтар уншиж нягталсны дараа судалгаан  
д оролцох эсэхээ шийдэж, шаардлагатай тохиолдолд найз нөхөд, гэр бүли  
йнхэнтэйгээ зөвлөлдөхийг хүсье. Асуулт, сонирхсон зүйл байвал судалгаа

харицагчид хандана уу.

**1. Судалгааны ажлын зорилго юу вэ?**

1, Солонгос, Монгол хэлний нөхцлүүдийн харьцуулалтыг хэл шинжлэлийн аргаар судалж, улмаар Солонгос хэл сурч буй Монгол оюутнуудын гаргадаг түгээмэл дүрмийн алдаануудын төрөл, хэлбэрийг олж илрүүлэх

2, Солонгос хэл сурч буй Монгол оюутнууд Солонгос хэлний нөхцлүүдийн хэлбэр зүй, утга зүйн үүрэг функцын талаар хэрхэн ойлголттой байгааг шалгаж, Солонгос хэлний заах арга зүйн доголдолтой талыг олж илрүүлэх

3, Солонгос хэл сурч буй Монгол оюутнуудад зориулсан Солонгос хэлний нөхцлийн утга зүйн заах арга зүйн системийг боловсруулах

**2. Энэхүү судалгаанд хичнээн хүн оролцох вэ?**

Монголын 4 их сургуулийн Солонгос хэлний ангийн 2-4р курсын 170 оюутан хамрагдах болно.

**3. Судалгааны үйл явцын талаар тайлбарлана уу.**

1) Та Солонгос хэл сурч буй Монгол оюутнуудын Солонгос хэлний нөхцлийн талаарх мэдлэгийг шалгахад зориулагдсан 60мин-н тестийг бөглөх болно.

2) Эхлээд та овог нэр зэрэг үндсэн мэдээллээ бичих ба түүний дараагаар Солонгос хэлний дүрмүүд дотроос хамгийн хэцүү нь юу болох, ямар арга барилаар сурвал үр дүнтэй гэж боддог тухайгаа бичнэ.

3) Дараа нь дүрмийн тестийг бөглөх ба энэхүү тест нь 1, 2 –р курсын оюутнуудад зориулсан тест болон 3, 4-р курсын оюутнуудад зориулсан тестээс бүрдэнэ. 1, 2 –р курсын оюутнуудад зориулсан тест нь зөв хариулыг сонгох тест 10, буруу нөхцөл бичсэн өгүүлбэрийг засах тест 10, өө

р өгүүлбэрээр солиход хамгийн тохиромжтой хэсгийг сонгох тест 5, өгүүлбэрийг уншаад асуултанд хариулах тест 5, <Миний хамгийн хайртай хүн> гэсэн сэдвээр зохион бичлэг бичих тест 1, Монгол хэлнээс Солонгос хэл рүү өгүүлбэр хөрвүүлэх тест 15ш-с бүрдэх ба тест бөглөх нийт хугацаа 60мин.

3, 4 –р курсын оюутнуудад зориулсан тест нь зөв хариултыг сонгох тест 10, буруу нөхцөл бичсэн өгүүлбэрийг засах тест 10, өөр өгүүлбэрээр солиход хамгийн тохиромжтой хэсгийг сонгох тест 5, өгүүлбэрийн уншаад асуултанд хариулах тест 5, Монгол хэлнээс Солонгос хэл рүү өгүүлбэр хөрвүүлэх тест 10, <Ойлгоход хэцүү Солонгосын соёл> сэдвээр зохион бичлэг бичих тестээс бүрдсэн ба нийт зарцуулагдах цаг 60мин болно.

4) Та хичээлийн танхимд шалгалт өгч буй байдлаар тестийг бөглөх ба бөглөж дуусаад ангиас гарч болно.

5) Шаардлагатай тохиолдолд судалгааны чанарыг сайжруулах зорилгоор 3-5 оюутанг сонгож аваад тэдгээр оюутнаас яагаад тэрхүү хариултыг сонгосон тухай нь асуух ба энэхүү ярилцлага нь нөхцөл байдлаас шалтгаалж ангид болон кафед явагдана.

#### **4. Хэдэн цаг зарцуулагдах вэ?**

Ойролцоогоор 1цаг .

#### **5. Судалгааны дундаас больж болох уу?**

Тийм, Та хэзээ ч хамаагүй судалгаанд оролцохоос татгалзаж болох ба хэрэв судалгаанд оролцохоос татгалзахыг хүсвэл энэ тухайгаа судалгаа хариуцагчид хэлнэ үү.

#### **6. Сөрөг үр дагавар, аюултай зүйл байгаа юу?**

Сөрөг үр дагавар байхгүй. Уг судалгаа буюу асуулгаар дамжуулан Солонгос хэл сурч буй Монгол оюутнуудын солонгос хэлний нөхцлийн талаарх мэдлэг ойлголтыг шалгах зорилготой тул хувийн мэдээлэл алдагдах зэрэг аюул, сөрөг үр дагавар байхгүй .

**7. Энэхүү судалгаанд оролцсон хүнд ямар нэгэн шагнал урамшуулал байгаа юу?**

Та энэхүү судалгаанд оролцсноор ямар нэгэн шууд урамшуулал, шагнал хүртэхгүй. Гэвч таны өгч буй мэдээлэл Солонгос хэл сурч буй Монгол оюутнуудад зориулсан солонгос хэлний нөхцлийг заах арга барилыг судалж хөгжүүлэхэд үнэтэй хувь нэмэр оруулах болно.

**8. Энэхүү судалгаанд оролцохгүй бол ямар нэгэн сөрөг үр дагавар байгаа юу?**

Уг судалгаанд оролцох эсэх нь таны эрх бөгөөд судалгаанд оролцоогүйгээс болж танд ямар нэгэн сөрөг үр дагавар үүсэхгүй.

**9. Судалгаанд ашиглагдах хувь хүний мэдээллийн нууц чанадлан хадгалагдах уу?**

Хувь хүний мэдээллийн нууцыг хариуцагч Сөүлийн Их Сургуулийн оюутан Ө.Болор-Эрдэнэ(U.Bolor-Erdene, 010-6\*72-2\*15), (Хариуцсан багш Гү Бун Гуан). Ө.Болор-Эрдэнэ миний бие энэхүү судалгаанаас олсон хувь хүний мэдээллийн нууцыг чанадлан хадгалахад анхааран ажиллах болно. Судалгааны ажлаас олсон хувь хүний мэдээлэл нь бусад эрдэм шинжилгээний сэтгүүл болон хурал дээр хэрэглэгдэхгүй ба шаардлагатай тохиолдолд л х

уулийн хүрээнд ашиглагдах болно. Мөн мониторын ажилтан, шалгалт хяналтын ажилтан, ёс зүйн хяналтын хорооноос судалгаанд оролцогчийн хувийн мэдээлэлд халдахгүйгээр холбогдох хууль тогтоолын хүрээнд судалгааны ажлын процесс, мэдээллийн үнэн зөв байдлыг шалгах зорилгоор танилцах боломжтой.

Таны судалгаанд оролцохыг зөвшөөрсөн бичиг дээр гарын үсэг зурж буй үйлдэл нь эдгээр үйл явцыг сайтар ойлгож, зөвшөөрч буйг илтгэнэ.

#### **10. Судалгаанд оролцвол урамшуулал, мөнгө өгөх үү?**

Судалгаанд оролцвол 1000вон орчмын дурсгалын зүйлс бэлэглэх болно.

#### **11. Судалгааны талаар асуух зүйл гарвал хэнд хандах вэ?**

Уг судалгаатай холбогдуулж сонирхсон зүйл гарах болон асуудал үүсвэл судалгаа хариуцагчтай холбоо барина уу.

Нэр: Ө.Болор-ЭрдэнэБ(U.Bolor-Erdene)\_\_\_Утас:010-6\*72-2\*15, 976-99\*28\*84, bolor115@gmail.com\_\_\_\_\_

Хэрэв судалгаанд оролцогчийн эрхийн талаар сонирхсон зүйл гарвал хүссэн үедээ та Сөүлийн Их Сургуулийн Хүний ёс зүйн хороонд хандана уу.

Сөүлийн Их Сургуулийн хүний Ёс Зүйн хороо (SNUIRB)

Утас: 02-880-5153

### Судалгаанд оролцохыг зөвшөөрсөн бичиг

1. Би энэхүү тайлбарыг уншиж, судлаачтай судалгааны ажлын талаар ярилцсан.
2. Би сөрөг үр дагавар, урамшууллын тухай сонсож, сонирхсон асуултанд аа хангалттай хариулт авсан.
3. Би энэхүү судалгаанд сайн дураараа оролцохыг зөвшөөрч байна.
4. Би энэхүү судалгаанд ашиглагдах миний хувийн мэдээллийг судлаач хэрэгжиж буй хуулийн заалт, хүний ёс зүйн хорооны журмын хүрээнд цуглуулж ашиглахыг зөвшөөрч байна.
5. Судалгааны ажил хариуцагчийн итгэмжлэгч уг судалгааг үргэлжлүүлэн явуулах, үр дүнг боловсруулах болон эрүүл мэндийн байгууллага, Сөүлийн Их Сургуулийн Хүний Ёс Зүйн хорооноос бодит судалгаа хийх тохиолдолд хувь хүний нууцыг хадгалах болзолтойгоор миний мэдээлэлтэй танилцахыг зөвшөөрч байна.
6. Би хүссэн цагтаа судалгаанд оролцохоос татгалзах эрхтэй ба энэ тохиолдолд надад ямар нэгэн сөрөг үр дагавар байхгүй гэдгийг мэдэж байна а.
7. Миний гарын үсэг нь судалгаанд оролцохыг зөвшөөрсөн бичгийн хуулбарыг авсан гэдгийг илтгэх ба судалгаа дуусах хүртэл тэрхүү хуулбарыг хадгалах болно.

\_\_\_\_\_  
Судалгаанд оролцогчийн  
(Он/Сар/Өдөр)

\_\_\_\_\_  
гарын үсэг

\_\_\_\_\_  
Гарын үсэг

\_\_\_\_\_  
Зөвшөөрөл авсан судлаачийн  
(Он/Сар/Өдөр)

\_\_\_\_\_  
гарыг үсэг

\_\_\_\_\_  
Гарын үсэг



### Ярилцлаганд оролцохыг зөвшөөрсөн бичиг

1. Би энэхүү тайлбарыг уншиж холбогдох судлаачтай судалгааны ажлын талаар ярилцсан.
2. Би сөрөг үр дагавар, урамшууллын тухай сонсож, сонирхсон асуултанд аа хангалттай хариулт авсан.
3. Би энэхүү судалгаанд сайн дураараа оролцохыг зөвшөөрч байна.
4. Би энэхүү судалгаанаас олж авах миний хувийн мэдээллийг судлаач хэ рэгжиж буй хуулийн заалт, хүний ёс зүйн хорооны журмын хүрээнд ц углуулж ашиглахыг зөвшөөрч байна.
5. Судалгааны ажил хариуцагчийн итгэмжлэлэгч уг судалгааг үргэлжлүүл эн явуулах, үр дүнг боловсруулах болон эрүүл мэндийн байгууллага, Сөүлийн Их Сургуулийн Хүний Ёс Зүйн хорооноос бодит судалгаа хи йх тохиолдолд хувь хүний нууцыг хадгалах болзолтойгоор миний мэдэ элэлтэй танилцахыг зөвшөөрч байна.
6. Би хүссэн цагтаа судалгаанд оролцохоос татгалзах эрхтэй ба энэ тохи олдолд надад ямар нэгэн сөрөг үр дагавар байхгүй гэдгийг мэдэж бай на.
7. Миний гарын үсэг нь судалгаанд оролцохыг зөвшөөрсөн бичгийн хуул барыг авсан гэдгийг илтгэх ба судалгаа дуусах хүртэл тэрхүү хуулбар ыг хадгалах болно.

\_\_\_\_\_  
Судалгаанд оролцогчийн  
(Он/Сар/Өдөр)

\_\_\_\_\_  
гарын үсэг

\_\_\_\_\_  
Гарын үсэг

\_\_\_\_\_  
Зөвшөөрөл авсан судлаачийн  
(Он/Сар/Өдөр)

\_\_\_\_\_  
гарыг үсэг

\_\_\_\_\_  
Гарын үсэг

<별첨1: 학습자 기초 설문과 문법 항목별 학습자 인식 설문>

※ 인적 사항

성명:

학교명:

나이: 10대( ), 20대( ), 30대( ), 40대( )

성별: 남( ), 여( )

학력: 1학년( ), 2학년( ), 3학년( ), 4학년( )

한국어 학습 기간: 3개월( ), 6개월( ), 1~2년( ), 3~4년( ), 그 이상( )

※ 한국어를 배우는 목적이 무엇입니까?

- ① 취업
- ② 진학
- ③ 한국문화에 대한 관심
- ④ 한국인과의 의사소통
- ⑤ 기타

※ 선호하는 학습 방법이 무엇입니까?

- ① 독학
- ② 짝 활동
- ③ 기능 중심(읽기, 쓰기, 말하기, 듣기)
- ④ 문법 중심
- ⑤ 기타

※ 여러분의 모국어가 한국어를 학습하는 데 영향을 미치고 있습니까?

- ① 긍정적인 영향을 많이 미치고 있다.
- ② 긍정적인 영향을 조금 미치고 있다.
- ③ 부정적인 영향을 많이 미치고 있다.

- ④ 부정적인 영향을 조금 미치고 있다.
- ⑤ 아무런 영향을 미치고 있지 않다.

※ 앞으로 한국어와 관련된 일을 하실 계획입니까?

- ① 한다.
- ② 아직은 잘 모르겠다.
- ③ 다른 공부를 할 계획이다.
- ④ 안 한다.
- ⑤ 기타

※ 한국어를 배우는 데에 어려움을 주는 요소는 무엇입니까?

- ① 목표 언어 문화
- ② 언어 지식의 결여
- ③ 개인적 성격
- ④ 동기 부여 부족
- ⑤ 기타

※ 한국어의 가장 어려운 부분이 무엇입니까? 각 항목에서 하나 이상 표시해 주십시오.

- ① 기능 부분 (a. 말하기 b. 듣기 c. 읽기 d. 쓰기)
- ② 어휘 부분 (a. 한자어 b. 고유어 c. 외래어 d. 속담 및 관용어)
- ③ 문법 부분 (a. 음운론 b. 형태론 c. 통사론 d. 화용론)
- ④ 문화 부분 (a. 한국인들의 수직적 관계 b. 빨리 빨리 문화 c. 한국의 학교 문화 d. 기타)
- ⑤ 기타

※ 다음 문법 항목 중에서 가장 어려운 것이 무엇입니까?

- ① 어미 (연결 및 종결어미)
- ② 조사 (격조사, 보조사 및 접속조사)

- ③ 높임 표현
- ④ 시간 표현
- ⑤ 피동·사동 표현

※ 다음 조사 중에서 가장 어려운 것이 무엇입니까?

- ① 격조사
- ② 보조사
- ③ 접속조사

※ 다음 격조사 중에서 가장 어려운 것이 무엇입니까?(중복 선택 가능)

- ① 주격 조사 ‘이/가’
- ② 관형격 조사 ‘의’
- ③ 보격 조사 ‘이’. 물이 얼음인 되었다.
- ④ 목적격 조사 ‘을/를’
- ⑤ 서술격 조사 ‘이다’, 이것은 소나무이고, 저것은 전나무이다.
- ⑥ 부사격 조사 ‘에/에서/에게’, ‘로/으로’, ‘와/과/(이)랑/하고’
- ⑦ 호격 조사 ‘아/야’

<별첨2: 문법성 판단테스트, 1~2학년 학생들을 대상으로>

※[1~10] (     )에 알맞은 것을 고르십시오. (3×10=30점)

1. 가: 내일 무엇을 할 거예요?

나: 내일 (     ) 만날 거예요.

- ① 친구가                      ② 친구를  
③ 친구                         ④ 친구와

2. 가: 무엇을 먹을까요?

나: 저는 (     ) 좋아요.

- ① 불고기를                    ② 불고기가  
③ 불고기는                    ④ 불고기

3. 가. 이 사람이 누구예요?

나. 제 친구예요. 친구 (     ) 소라예요.

- ① 이름                         ② 이름이  
③ 이름은                       ④ 이름의

4. 가. 불고기가 좋아요? 냉면이 좋아요?

나: (     ) 좋지만 (     ) 싫어요.

- ① 불고기를, 냉면을        ② 불고기를, 냉면이  
③ 불고기를, 냉면은        ④ 불고기는, 냉면은

5. 가. 오늘 예뻐 보여요.

나. 고마워요. (     ) 잘 된 것 같아요.

- ① 화장을                       ② 화장은  
③ 화장이                       ④ 화장과

6. 가. 어제 무엇을 했어요?

나. 외국 (     ) 도와주었어요.

- ① 친구가                       ② 친구한테  
③ 친구를                       ④ 친구에게

7. 가. 얼마나 기다려야 해요?

나. 10(     ) 더 걸릴 것 같아요.

- ① 분은                      ② 분이  
③ 분을                      ④ 분 동안

8. 가. 많이 피곤해 보이는데 무슨 일 있어요?

나. 어제 (    ) 안 와서 (    ) 설치서 많이 피곤해요.

- ① 잠, 잠이                  ② 잠이, 잠에서  
③ 잠을, 잠이                  ④ 잠이, 잠을

9. 가. 아팠다고 들었는데 괜찮아요?

나. 차 (    ) 나서 고생 좀 했어요.

- ① 멀미가                      ② 멀미를  
③ 멀미는                      ④ 멀미쯤

10. 가. 몽골은 전통적인 유목 국가입니다. (    ) 어쨌습니까?

나. (    ) 전통적으로 농업 국가였지만 지금은 많이 바뀌었습니다.

- ① 한국은, 한국이          ② 한국은, 한국은  
③ 한국이, 한국이          ④ 한국이, 한국은

※ [11~20] 다음의 문장을 읽고 조사가 틀린 것을 고치십시오.  
(2×10=20점)

11. 친구가 잘못이 해도 믿어주는 것이 중요합니다.
12. 너를 믿지 않으면 누구에게 믿겠습니까?
13. 내일 10년 만에 가족과 함께 여행이 떠나요.
14. 봄이면 진달래는 핀다.
15. 가슴은 답답할 때가 조용한 음악을 들어보세요.
16. 이 골목을 지나가면 백화점을 보여요.
17. 오늘 비가 많이 온다고 했는데 일기예보가 들었어요?
18. 나는 사과를 좋아하지만 귤이 싫어해요.
19. 친구가 말에 타다가 떨어졌어요.
20. 10분이 못 기다려요?

※ [21~25] 밑줄 친 부분과 바꾸어 쓸 때 자연스러운 것을 고르십시오.

(3×5=15점)

21. 몽골 정부가 아주 중요한 발표를 했습니다.

- ① 정부에서                      ② 정부까지  
③ 정부는                          ④ 정부마저

22. 이것은 국회에서 내린 결정입니다.

- ① 국회가                        ② 국회는  
③ 국회에                        ④ 국회까지

23. 나는 스쿠버 다이빙을 좋아합니다.

- ① 스쿠버 다이빙이    ② 스쿠버 다이빙하는 것을  
③ 스쿠버 다이빙에    ④ 스쿠버 다이빙하는 것이

24. 철수가 회사에 갔다.

- ① 회사는                        ② 회사도  
③ 회사만                        ④ 회사를

25. 그 이야기를 친구에게 들었어요.

- ① 친구에서                      ② 친구로  
③ 친구를 통해                  ④ 친구를 위해

※ [26~28] 다음 글을 읽고 질문에 대답하십시오. (1×3=3점)

아침에 4살 조카 소라가 봐주러 언니 집에 갔다. 언니는 나에게 아침에 소라를 병원에 데려가라고 하고 아침 일찍 떠났다. 내가 음악을 들으면서 설거지 한 후에 방에 들어가서 자고 있는 소라가 깨웠다. 그리고 욕실을 데리고 들어가 소라의 잠옷 벗기고, 머리도 감기고, 몸도 잘 씻겼다. 다시 옷 입히고 머리 말리고 빗으로 빗겨 주었다. 그런 후 맛있는 된장찌개와 생선 구이 등으로 아침으로 먹었다. (a)소라가 데리고 병원에 가는 길에 무거운 짐을 들고 계신 (b)할머니에게 도와드렸다. 소라와 내가 택시에 타고 병원에 갔다.

26. 위에 글에서 틀린 곳을 모두 찾으시오.

27. 위에 글에서 조사 ‘을/를’을 생략한 곳이 총 몇 군데 있습니까?  
28. 위에 글에서 조사 ‘을/를’을 다른 조사로 바꾸어 오류를 범한 곳이 총 몇 군데 있습니까?

※ [29~30] 밑줄 친 부분을 올바르게 고친 것을 고르십시오. (1×2=2점)

29. (a) ① 소라를 데리고      ② 소라를 모시고  
          ③ 소라를 갖고        ④ 소라는 모시고  
30. (b) ① 할머니께 도와드렸다.    ② 할머니한테 도와드렸다.  
          ③ 할머니를 도와드렸다.    ④ 할머니를 도와주었다.

※ [31] <내가 가장 사랑하는 사람> 주제로 자유롭게 글을 써 보십시오.  
(1×15=15점)

※ [32-46] 다음의 문장들을 한국어로 번역하십시오. (1×15=15점)

32. Өвөө сонин уншиж байна.  
33. Өдөр бүр дасгал хийх нь эрүүл мэндэд сайн.  
34. Би өчигдөр бороонд цохиулаад ханиад хүрсэн.  
35. Тэгээд өнөөдөр өглөө хичээлдээ хоцроод таксинд суугаад сургууль руугаа явсан.  
36. Би ээждээ туслах дуртай.  
37. Хүнд тусална гэдэг сайн хэрэг.  
38. Тэр надад итгэхгүй байсан.  
39. Энэ замыг дагаад явбал манай сургууль байгаа.  
40. Манай эмнэлгээр дамжуулж тэр эмчтэй уулзаж болно.  
41. Би өвөлд дургүй.  
42. Засгийн газраас чухал шийдвэр гаргасан.  
43. Би кимчитэй шөл, найз маань бүлгуги идсэн.  
44. Өчигдөр танилцсан Америк найзын нэрийг Майкл гэдэг.  
45. Хичээлээ сайн хийхгүй байж болох ч худлаа л битгий хэлээрэй.  
46. Ромео Жулетт 2 хуримаа хийсэн.



<별첨3: 한국어 설문 조사. 3~4학년 학생들을 대상으로>

※[1~10] (     )에 알맞은 조사를 고르십시오. (3×10=30점)/복수응답 가능

1. 가. 어제 소개팅한 여자 어땠어?  
나. 못생겼는데 (     ) 컸어.  
① 키가            ② 키는            ③ 키를            ④ 키
2. 가. 새로 산 중고차는 어때요?  
나. 나쁘지 않은데, 고속도로에서 (     ) 못 가서 조금 그래요.  
① 빨리가        ② 빨리는        ③ 빨리를        ④ 빨리
3. 가. 이걸 영어로 뭐라고 하는지 통 모르겠어요.  
나. 미국에서 (     ) 살았는데 그걸 몰라요?  
① 10년이        ② 10년은        ③ 10년을        ④ 10년
4. 가. 한국 생활은 재미있니?  
나. 재미있고 (     ) 어디 있어. 그냥 사는 거지 뭐.  
① 없고가        ② 없고는        ③ 없고를        ④ 없고
5. 가. 너 남자친구하고 어쩔 거야? 헤어질 거야? 그러지 마.  
나. 상관하지 마. 헤어지고 안 (     ) 내 문제야.  
① 헤어지고가    ② 헤어지고는    ③ 헤어지고를    ④ 헤어지고
6. 가. 잠깐 친구들 만나고 올게요.  
나. 하라는 공부는 안 하고 만날 놀러 다니기만 하고! 너희 행동이 (     ) 마음에 안 들어.  
① 도대체가        ② 도대체는        ③ 도대체를        ④ 도대체
7. 가. 나 요즘 요가를 배우고 있는데 아무리 노력해도 잘 (     ) 못해.  
나. 너 요가 배운 지 며칠 안 되었잖아. 조금만 더 노력해 봐.  
① 하지가            ② 하지는            ③ 하지를            ④ 하지
8. 가. 요새 일이 너무 많아서 며칠 (     ) 새웠더니 피곤하네요.  
나. 아무리 일이 많아도 (     ) 자야지.  
① 밤을, 잠을        ② 밤을 잠은        ③ 밤, 잠을        ④ 밤, 잠
9. 가. 내가 너를 몇 (     ) 기다렸는데 이제야 오면 어떡해?

나. 미안해. 일이 많아서 빨리 올 ( ) 없었어.

- ① 달을, 수를    ② 달을, 수는    ③ 달, 수가    ④ 달을, 수가

10. 가. 왜 아직도 그러고 있어?

나. 커피 마실까 해서 물을 끓이고 있는데, ( ) 기다려도 ( ) 않네.

- ① 10분을, 끓지를    ② 10분이, 끓지가    ③ 10분을, 끓지가    ④  
10분, 끓지

※[11~20] 다음의 문장을 읽고 조사가 어색하거나 틀린 곳을 모두 고치십시오.(2×10=20점)

11. 나 점심에 라면 먹어서 그런지 저녁에는 면 말고 밥이 먹고 싶어.

12. 저는 아버지랑, 어머니랑 남동생은 있어요.

13. 옛날 옛날에 놀부와 흥부가 한 마을에 살고 있었다. 흥부가 마음씨가 착하였지만 놀부는 아주 고약하였다.

14. 수정이는 한국어를 잘 하지만 영어를 못하는 것 같더라.

15. 철수는 돈도 많은데 친구들한테 돈을 많이를 안 써서 문제야.

16. 한국이 웃으면 세상은 웃는다.

17. 철수는 잃어버린 강아지를 찾으러 온 동네에서 돌아다녔다.

18. 영이는 남들이 따분해 하는 국어학이 재미있어 한다.

19. 길고 긴 여름은 끝날 때 쯤 일꾼들이 새 집을 완성할 수 있었다.

20. 아이가 전혀 울지를 않아서 우리가 신기할 따름이었다.

※[21~25] 밑줄 친 부분과 바꾸어 쓸 때 자연스러운 것을 고르십시오.  
(3×5=15점)/복수응답 가능

21. 영화는 세 시간을 걸었다.

- ① 세 시간                      ② 세 시간 더  
③ 세 시간 동안              ④ 세 시간 넘게

22. 아무리 노력해도 90점을 넘을 수가 없었어.

- ① 넘을 수를                      ② 넘을 수는  
③ 넘을 수                        ④ 넘을 수도

23. 박 씨를 만나야 그 정보를 캐낼 수 있을 거야.

- ① 박 씨야 말로      ② 박 씨를 통해서만  
③ 박 씨를 붙잡고    ④ 박 씨 만나서

24. 국회의원들이 새로운 법안을 설정하는 것을 반대했다.

- ① 설정하는 것은      ② 설정하는 것이  
③ 설정하는 것이야 말로    ④ 설정하는 것에 반대했다.

25. 나는 하루에 커피를 세 번을 마신다.

- ① 세 번 미만    ② 세 번 이상  
③ 세 번      ④ 세 번도

※[26~30] 다음의 상황을 잘 읽고 맞는 답을 고르십시오. (3×5=15점)/  
복수응답 가능

26. 아이가 몇 시간째 계속 울고 있다. 아무리 달래도 소용이 없다. 이를 강조해서 말하려면 어떻게 해야 할까요??

- ① 몇 시간째 울음을 그치지라. ② 몇 시간째 울음이 그치지라. ③ 몇 시간째 울음을 그칠 수가 없어. ④ 몇 시간째 울음이 그칠 수가 없어.

27. 철수는 소문난 구두쇠이다. 친구들에게 돈을 쓰는 일이 절대로 없다. 이런 철수의 행동에 문제가 있는 것을 강조해서 말하려면 어떻게 해야 할까요?

- ① 철수는 친구들에게 돈 쓰는 것을 싫어한다.  
② 철수는 친구들에게 돈을 많이 안 쓴다.  
③ 철수는 친구들에게 돈을 쓰지 않는다.  
④ 철수는 친구들에게 돈을 쓰지 않는다.

28. 집에 친구들을 초대했는데 다들 입이 짧다. 많이 먹으라고 권하려면 어떻게 말해야 할까요?

- ① 다들 왜 이렇게 안 먹어? 많이 먹어.  
② 다들 왜 이렇게 안 먹어? 많이를 먹어.  
③ 다들 왜 이렇게 안 먹어? 내가 많이 먹으라고 권한다.  
④ 다들 왜 이렇게 안 먹어? 많이들 먹어.

29. 서울에 한 번도 가보지 못한 친구와 서울로 가고 있다. 지금부터 서울이 시작한다는 것을 친구에게 어떻게 말해야 할까요?

- ① 여기로부터 서울이야.      ② 여기서부터 서울이야.  
③ 여기부터가 서울이야.      ④ 여기부터 서울이야.

30. 친구의 부탁으로 집을 구하는 것을 도와주고 있다. 집이 깨끗하지만 너무 낡았다는 것을 친구에게 어떻게 말해야 할까요?

- ① 집이 깨끗은 하지만 너무 낡았어.  
② 집이 깨끗이 하지만 너무 낡았어.  
③ 집이 깨끗이야 하지만 너무 낡았어.  
④ 집이 깨끗이를 하지만 너무 낡았어.

※ [31-40] 다음의 문장들을 한국어로 번역하십시오. (1×10=10점)

31. Энэ дэлхий дээрх миний хамгийн хайртай хүн бол ээж минь.  
32. Туяа танд зориулж цэцэг худалдаж авсан сан.  
33. Би найзтайгаа уулзаад хичээлээсээ хоцроод багшдаа загнуулсан.  
34. Чамайг зөндөө олон сар хүлээхэд чи л одоо л Солонгост ирж байгаа юм уу?  
35. Хүн бол нийгмийн амьтан.  
36. Би англи хэлэндээ сайн ч Монгол хэлэндээ тааруу.  
37. Бүтэн 3 өдөр алхаад нэг ч хүнтэй таарсангүй.  
38. Тэр хүнээр дамжуулаад АНУ яваад үзчих юмсан.  
39. Халим сүүн тэжээлт амьтан.  
40. Намайг хүмүүс ээжтэйгээ аймаар адилхан гэх юм.

※ [41] <이해하기 어려운 한국 문화> 주제로 자유롭게 글을 써 보십시오. (1×10=10점)



## Abstract

### *Study of Postposition Education for Mongolian Learners of the Korean Language with a Focus on ‘이/가’ ‘은/는’, ‘을/를’*

U. Bolor-erdene

This paper examines syntax, meaning and pragmatics in general to study the types and causes of errors in the usage of such postpositions as ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’ by Mongolian learners of the Korean language. The purpose of this paper is to suggest effective ways to provide education for the correct usage of postpositions.

The Korean and Mongolian languages are agglutinative languages, which belong to the Altaic language family. Thus, compared to learners from different linguistic backgrounds, Mongolian learners are able to learn Korean in an expeditious manner while making few mistakes. It is true, however, that Mongolian learners make frequent mistakes in their usage of postpositions. The number of errors in the usage of such postpositions as 이/가, ‘은/는’, ‘을/를’ in particular is considerably high. These postpositions are part of the basic grammatical structure of the Korean language, which appear at the elementary stage of learning Korean. Their usage as both case particles and auxiliary particles makes it especially confusing for learners of the Korean language. Traditionally, ‘이/가’ and ‘을/를’ are different from ‘은/는’ in the sense that the former

particles are case particles that serve as case markers. The latter particles are auxiliary particles that provide a meaning that is different from the former particles. In terms of grammatical sequence, the case particles, ‘이/가’ and ‘을/를’ come after a substantive, while the auxiliary particles ‘은/는’ come after adverbs and conjugations, and may even appear in between words. Careful attention must be given to such grammatical differences when providing Korean language education. Unfortunately, however, Mongolian learners of the Korean language experience difficulty in using the postpositions correctly due to the lack of consistency in providing the examples of such use of the postpositions by Korean academies in Mongolia. The academies’ focus on the postpositions’ function as a mere case marker and conjunction also undermines effective education for the correct usage of postpositions.

There is indeed a need to provide Korean language education with a focus on discourse and pragmatics that goes further than the existing framework of Korean language education that focuses on the form and syntax of 이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’, so that Mongolian learners of the Korean language may correctly understand and use Korean in different contexts and situations. This paper views Korean as an interlanguage and studies the types and causes of errors in the usage of ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’ by Mongolian learners of the Korean language. Research has been conducted in the following three aspects for the purpose of recommending effective ways to improve Korean language education.

Firstly, shortcomings of Korean grammar education have been studied with a focus on Korean postpositions through an analysis

of Korean language education and curriculum at four leading universities in Mongolia.

Secondly, a grammaticality judgment test was conducted for a total of 170 Mongolian learners of the Korean language who were divided into two groups – freshmen and sophomores, and juniors and seniors. An analysis of their essays comprising 16,591 words was conducted to study the types and causes of errors in the usage of postpositions.

Lastly, conversational grammar exercises were introduced to improve the usage of postpositions by the Mongolian learners of Korean language. This paper provides new educational context and recommendations that may help increase the Mongolian learners' understanding of the various functions of postpositions in such aspects as syntax, conversation and pragmatics.

**Keywords:** Mongolian learners of the Korean language, Korean language education, postposition education, case particle, auxiliary particle, function of syntax, function of pragmatics

**Student Number:** 2009-31301